

# DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS IN DE SPIEGEL

Exploratieve studie naar de artistiek-  
pedagogische eigenschappen van het deeltijds  
kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie  
'Cultuur in de Spiegel'

## **DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS IN DE SPIEGEL**

Exploratieve studie naar de artistiek-  
pedagogische eigenschappen van het deeltijds  
kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie  
‘Cultuur in de Spiegel’

**Lode Vermeersch, Anneloes Vandenbroucke, Free De Backer, Koen Lombaerts,  
Willem Elias, Steven Groenez**

Onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel

*Gepubliceerd door*  
KU Leuven  
HIVA ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING  
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België  
hiva@kuleuven.be  
www.hiva.be

VUB - EDWE  
Pleinlaan 2  
1050 Elsene  
<http://www.vub.ac.be/EDWE/>

D/2016/4718/006 – ISBN 9789088360558

© 2016 HIVA KU Leuven/VUB

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Dit document bevat een deelrapportering van het project 'Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen'. Voor meer informatie over dit onderzoeksproject kan u terecht op [www.cultuurindespiegel.be](http://www.cultuurindespiegel.be)

Gelieve dit document met volgende referentie te citeren:

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., Groenez, S. (2016). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel: exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

# Inhoud

<b>Lijst afkortingen</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>1   Cultuur in de Spiegel: situering</b>	<b>9</b>
1.1 Cultuurtheorie	9
1.2 Culturele vaardigheden	9
1.3 Cultuurdragers	11
1.4 Reflectie	12
1.5 Van cultuur in het onderwijs naar deeltijds kunstonderwijs	12
<b>2   Het deeltijds kunstonderwijs (DKO): korte situering</b>	<b>15</b>
2.1 De organisatie van het DKO	15
2.2 Onderzoek over DKO	16
<b>3   Wat denken en doen leerkrachten binnen het deeltijds kunstonderwijs?</b>	<b>17</b>
3.1 Teacher cognition	17
3.2 Teacher cognition in het kunstonderwijs	17
3.3 Aspecten van teacher cognition in het kunstonderwijs	18
3.4 Teacher cognition en teacher's practice	18
<b>4   Onderzoeksdesign</b>	<b>21</b>
4.1 Onderzoeksvragen	21
4.2 Onderzoeksmethoden: lesobservaties, interviews, focusgroep	22
4.3 Analyse kader	22
4.4 Steekproef lesobservaties en interviews	23
<b>5   Teacher cognition: hoe denken DKO-leerkrachten over hun kunstonderwijs?</b>	<b>27</b>
5.1 Het bepalen van lesinhouden	27
5.2 Opbouw en verloop van de lessen	31
5.2.1 Verschillen in opbouw en verloop geduid	31
5.2.2 Verschillen in opbouw en verloop: eenheid in verscheidenheid	33
5.2.3 Lesoverstijgende (leer)lijnen	33
5.2.4 Ordening les- en leerstofonderdelen in en over jaren en graden	34
5.3 De beoogde doelen en basis- en deelvaardigheden	36
5.3.1 De CiS-theorie over het bepalen van doelen	36
5.3.2 Discipline-gebonden doelen volgens de DKO-leerkrachten	37
5.3.3 Discipline-overstijgende doelen volgens de DKO-leerkrachten	39
5.3.4 Doelen volgens de DKO-leerkrachten geïnterpreteerd volgens de CiS-theorie	41
5.4 Plaats en belang van reflectie	44
5.4.1 De CiS-theorie over de plaats en het belang van reflectie	44
5.4.2 Reflectie en reflectief leren volgens de DKO-leerkrachten	45
5.5 Begeleidingsstijl	49
<b>6   Teacher's practice: de artistiek-didactische praktijk van het deeltijds kunstonderwijs</b>	<b>53</b>
6.1 Basis- en deelvaardigheden die worden aangesproken	53
6.2 Lesopbouw en verloop van de lessen	58
6.3 Plaats en belang van reflectie	61
6.4 Begeleidingsstijl	61

<b>7   Concluderende beschouwingen</b>	<b>63</b>
7.1 Met een theorie naar de praktijk kijken	63
7.2 Kunstonderwijs in tijden van competenties	63
7.3 Van ambachtelijke vakmanschap naar eigen artistieke identiteit	64
7.4 Reflectie	65
7.5 Artistiek-didactische aanpak	66
7.6 Tot slot	66
<b>Referenties</b>	<b>67</b>

# Lijst afkortingen

<b>AMC</b>	Algemene Muziekcultuur
<b>AMV</b>	Algemene Muzikale Vorming
<b>BK</b>	Beeldende Kunst
<b>CIS</b>	Cultuur in de Spiegel
<b>D</b>	Dans
<b>Da</b>	Dans
<b>DKO</b>	Deeltijds Kunstonderwijs
<b>HG</b>	Hogere graad
<b>LG</b>	Lagere graad
<b>M</b>	Muziek
<b>MG</b>	Middelbare graad
<b>SG</b>	Specialisatiegraad
<b>SLO</b>	Stichting Leerplanontwikkeling (Nederland)
<b>W</b>	Woordkunst



# Inleiding

Empirisch onderzoek op de snijlijn van kunst en onderwijs gaat zeer vaak over wat we *input* en *output* kunnen noemen. Het stelt scherp op wat geïnvesteerd wordt (de input aan mankracht, lestijd, disciplines, materialen, vooropleiding, ...) en gaat na wat die investeringen aan de effectzijde opleveren (de output in de vorm van deelnamecijfers, studiekeuzes van leerlingen, tevredenheid, ...). Dat soort onderzoek, dat vaak door effectiviteits- en efficiëntievragen gedreven is, is zonder meer belangrijk. Niettemin vat het vaak niet of nauwelijks het interessante educatieve proces dat zich afspeelt tussen in- en output. Het zegt met andere woorden weinig over hoe kunst precies in de klas aan bod komt. De vraag naar wat zich afspeelt tussen input en output is namelijk een vraag naar de visie, interpretatie, ervaring, methode, aanpak, organisatie, ... van scholen, leerkrachten en leerlingen. In deze studie leggen we een deel van dat proces onder de microscoop. Dat betekent dat we van nabij gaan kijken hoe kunstonderwijs onderwezen wordt en wat leerkrachten daar zelf over denken. We focussen daarbij op een aantal specifieke elementen: lesinhoud, opbouw en verloop van lessen, beoogde doelen, aangesproken vaardigheden, reflectie en begeleidingsstijl. We baseren ons op theoretische inzichten (gelinkt aan het Cultuur-in-de-Spiegel-raamwerk) en op empirisch materiaal dat verzameld werd in één specifiek type van onderwijs: het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen.

We gebruikten zonet de metafoor van de microscoop omdat die mooi aangeeft dat dit een onderzoek is dat inzoomt op een kunsteducatieve praktijk zonder dat het een breedbeeld geeft van een gehele sector. Wat u dus in deze publicatie leest, is een kwalitatief onderzoek dat bovendien - zoals vaak wanneer iets voor het eerst onder de microscoop wordt gelegd - vooral verkennend van aard. We hopen dat het een aanleiding kan vormen voor verder, toetsend en kwantitatief onderzoek in de gehele sector.

We danken graag iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoek. Vooral de DKO-instellingen die bereid waren mee te werken aan dit onderzoek zijn we erg erkentelijk.





# 1 | Cultuur in de Spiegel: situering

Deze publicatie is onderdeel van het onderzoeksproject ‘Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen’ (CiS). Het CiS-onderzoeksproject, dat liep van 2012 tot 2016, had als doel na te gaan of en op welke manier de CiS-theorie (geformuleerd door Barend van Heusden) werkzaam en handzaam is voor het formeel onderwijs in Vlaanderen. Deze deelpublicatie gaat over het deeltijds kunstonderwijs (DKO) als onderdeel van dat formeel onderwijs.

Omwille van de centrale plaats die de CiS-theorie inneemt in deze studie, lichten we in dit inleidende hoofdstuk nog even de belangrijkste aspecten van de theorie in onze eigen woorden toe. Voor een volledige omschrijving verwijzen we naar de oorspronkelijke documenten (o.a. van Heusden, 2010; 2011; SLO, 2014).

## 1.1 Cultuurtheorie

We kunnen de CiS-theorie samenvatten als een analytische cultuurtheorie. De theorie analyseert hoe cultuur werkt en clustert en benoemt de drivers of vermogens die gebruikt worden voor de toename van cultureel bewustzijn. Hoe doet de theorie dat? De theorie traceert en verklaart wat kenmerkend is aan de menselijke cultuur en hoe die cultuur zich tot nu ontwikkelde. Meer specifiek gaat de theorie ervan uit dat een semiotische interpretatie van de ontwikkeling van de menselijke cultuur inzicht biedt in en samenhang creëert tussen de culturele vaardigheden die mensen vandaag gebruiken. Het zijn die vaardigheden die ook in educatie (zouden moeten) worden aangeleerd en gestimuleerd, zo wordt geredeneerd.

Hoe ziet die semiotische lezing van de ontwikkeling van de menselijke cultuur er precies uit? Voortbouwend op het werk van ontwikkelingspsychologe Katherine Nelson (2005) en cognitiewetenschapper Merlin Donald (1991, 2006) vertrekt de theorie van het vraagstuk hoe mensen, al sinds het ontstaan van de mensheid, omgaan met de spanning tussen wat ze zich herinneren en de steeds veranderende realiteit. Het is immers dat probleem van de ‘double scope’ (Fauconnier & Turner, 2002) dat het menselijke denken haar kenmerkende (semiotisch) karakter geeft. Het voortdurend vergelijken van wat men waarneemt met wat men zich op grond van eerdere waarnemingen herinnert, is een vergelijking tussen de werkelijkheid en een reeds gekende representatie van die werkelijkheid. Dat laatste, die gekende representatie van de werkelijkheid, kan als een teken of een symbool worden gezien daar het als representatie wordt gebruikt om een steeds andere werkelijkheid te ‘herkennen’, te interpreteren en om met die werkelijkheid om te gaan. Bij cultuur gaat het er dus om door middel van herinneringen voortdurend betekenis en vorm te geven aan de actualiteit. Dat culturele proces is vooral een cognitief proces omdat het in hoofdzaak om een denkproces gaat.

## 1.2 Culturele vaardigheden

Het proces van voortdurend betekenis en vorm geven aan wat ons omringt, is geen toevallig proces. Het is geen proces van ‘trial and error’. Het is een ontwikkelingspsychologisch proces van adaptatie (of accommodatie) en constructie (of assimilatie) dat verloopt van zeer concreet denken naar een

meer abstraherend of formeel denken. Van Heusden onderscheidt in dat proces vier stadia. Elk stadium staat voor een aantal skills die aangeleerd en getraind kunnen worden. Dit zijn wat hij noemt de ‘culturele basisvaardigheden’: *waarnemen, verbeelden, conceptualiseren* en *analyseren*. De basisvaardigheden zijn dus zowel concrete (waarnemen en verbeelden) als meer abstraherende competenties (conceptualiseren en analyseren) die mensen voortdurend gebruiken om de zich staande te houden in de wereld. Ze vormen de basis voor betekenisgeving. Vandaar dat van Heusden ook spreekt over culturele *basisvaardigheden*. Het feit dat mensen voortdurend beroep doen op een of meerdere van die vaardigheden betekent echter niet dat we de vaardigheden niet expliciet (moeten) trainen. We doen dat in feite voortdurend in zowel binnen- als buitenschoolse educatieve contexten. Een tweede reden waarom we van *basisvaardigheden* kunnen spreken, is dat deze vaardigheden vrij generiek zijn. Elk van de vier vaardigheden dekt elk tal van meer specifieke activiteiten. In onderstaande tabel (tabel 1) geven we enkele voorbeelden.

**Tabel 1** Culturele basisvaardigheden volgens de CiS-theorie

<i>Concrete vaardigheden</i>	<b>WAARNEMING</b> Bv. zien, horen, ruiken, proeven, voelen, selecteren, kijken, observeren, luisteren, proeven, tasten, opmerken, onthouden, identificeren, herkennen of herinneringen oproepen, niet-herkennen, ...	<b>VERBEELDING</b> Bv. voorstellen, representeren, transformeren, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, inleven, fantaseren, dromen, spelen, doen alsof, ontwikkelen, maken, construeren, ...
<i>Abstraherende vaardigheden</i>	<b>ANALYSE</b> Bv. inzichtelijk maken, uitleggen, verklaren, noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen, redeneren, modellen zoeken (analogieën en metaforen), testen, ontleden, ...	<b>CONCEPTUALISERING</b> Bv. omschrijven, beschrijven formuleren, vertellen, praten over, interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, communiceren, ...

De bovenstaande tabel maakt dus duidelijk dat elke culturele basisvaardigheid staat voor een cluster aan specifieke (cognitieve) activiteiten. De opsomming van die activiteiten in het bovenstaande kader is niet exhaustief, en dus niet sluitend voor empirisch onderzoek. Om de vier culturele basisvaardigheden verder te operationaliseren voor onderzoek maakten we een verdere indeling van de vier basisvaardigheden in tien deelvaardigheden.

**Tabel 2** Culturele deelvaardigheden

<i>Concrete vaardigheden</i>	<b>WAARNEMING</b> - Zintuiglijk waarnemen - Ervaren en beleven - Memoriseren en herkennen	<b>VERBEELDING</b> - Verzinnen en verbeelden - Lichamelijk uitdrukken - Creëren met materieel en techniek
<i>Abstraherende vaardigheden</i>	<b>ANALYSE</b> - Ontleden en onderzoeken - Aftoetsen en verklaren	<b>CONCEPTUALISERING</b> - Begripsmatig benoemen/bespreken - Duiden en waarderen

In de onderstaande tabel (tabel 3) definiëren we de tien culturele sub- of deelvaardigheden verder.

**Tabel 3 Culturele deelvaardigheden gedefinieerd**

Culturele vaardigheden	Culturele deelvaardigheden	Omschrijving culturele deelvaardigheden
Waarneming	Zintuiglijk waarnemen	Het verwerven van informatie via de zintuigen.
	Ervaren en beleven	Het actief selecteren van zintuiglijke informatie en de ervaring die daardoor wordt uitgelokt (beleving).
	Memoriseren en herkennen	Het registreren en opbouwen van een waarnemingsgeheugen waarbij nieuwe waarnemingen worden gekoppeld aan reeds bestaande kennis, ervaringen of vaststellingen en op basis daarvan betekenis krijgen.
Verbeelding	Verzinnen en verbeelden	Een mentale voorstelling of representatie maken los van (de) directe waarneming(en) in de werkelijkheid en deze voorstelling in gedachten aanpassen of bewerken.
	Lichamelijk uitdrukken	Het met het lichaam creëren of uitdrukken van een artistiek stuk, gevoel, idee of rol.
	Uitvoeren/creëren met materiaal en techniek	Het maken van een waarneembaar product(ie) aangestuurd door een eigen mentale representatie en het eigen beeldend vermogen. Het gebruik van materiaal en techniek zijn daarvoor essentieel.
Conceptualisering	Begripsmatig benoemen/bespreken	Het geven van een abstracte noemer of een abstract label (bv. een talig begrip of beeldende teken zoals woorden, klanken, muzieknoden, iconen, ...) aan verworven zintuiglijke informatie en ervaring, creatie, enz.
	Duiden en waarderen	Het gebruik maken van abstracte concepten (begrippen, noemers of labels) als een referentiekader om expliciete waardering of mening duidelijk te maken
Analyse	Ontleden en onderzoeken	Het zoeken en identificeren van structuren en patronen en het leggen van verbanden en relaties tussen verschillende types van informatie (gebaseerd op waarneming, verbeelding, abstracte concepten).
	Aftoetsen en verklaren	Het op basis van begrip en inzicht aftoetsen/checken van structuren, patronen en verbanden die werden gemaakt en dit op basis van eventueel andere/nieuwe informatie.

### 1.3 Cultuurdragers

Cultuur als proces speelt zich niet louter af in het denken van mensen. Veelal gaat cultuur als cognitief proces “via” bepaalde objecten of bepaalde cultuurdragers. De cultuurdragers worden in de CiS-theorie ook de ‘media’ genoemd. Ze zijn de materiële basis van cultuur. Die basis is nodig om het cognitief proces dat cultuur is in gang te zetten en gaande te houden. Wie wil waarnemen moet immers iets hebben om (mee) waar te nemen, wie wil verbeelden beroept zich vaak op materialen, enz. Dat is zeker zo in kunstonderwijs, want kunst heeft quasi altijd een materiële drager.

Net zoals de basisvaardigheden worden de cultuurdragers in de CiS-theorie gegroepeerd in vier types: *lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens*. We geven ze weer in de onderstaande tabel (tabel 4) met telkens enkele voorbeelden. Ook al spelen deze ‘media’ in de theorie slechts een instrumentele rol (de materiële basis om een cognitief proces mogelijk te maken), toch is het leren kennen en het vaardig leren omgaan met de verschillende types van media belangrijk voor cultureel leren. Zonder die media is immers geen cultuur mogelijk.

**Tabel 4      Cultuurdragers of media**

<p><b>LICHAAM</b></p> <p>Bv. gedachte, gezichtsuitdrukking, rituelen, beweging, klank, ...</p>	<p><b>VOORWERP</b></p> <p>Bv. canvas, verf, kledingstukken, gerechten, maquettes, spiegel, ...</p>
<p><b>GRAFISCHE TEKENS</b></p> <p>Bv. noten, letters, tekeningen, schilderijen, schema's, vlaggen, landkaarten, ...</p>	<p><b>TAAL</b></p> <p>Bv. gesproken taal, geschreven taal (literair of niet literair), beeldtaal, doventaal, jongerentaal, notenleer, verkeerscode, wetenschappelijk jargon, lyriek, ...</p>

## 1.4 Reflectie

Waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse zijn vaardigheden in een vorm- en betekenisgevend proces. Het werken aan die basisvaardigheden door middel van educatie is echter nog niet voldoende om van cultuuronderwijs te kunnen spreken. Alle onderwijs maakt tot op zekere hoogte gebruik van één of meerdere van de culturele basisvaardigheden en cultuurdragers. De vaardigheden worden dus net zozeer in milieueducatie, verkeerseducatie, taalonderwijs, enz. getraind. Alle onderwijs is daarmee onderwijs “in” cultuur. Wat volgens de theorie specifiek is aan cultuuronderwijs is dat het gaat om het inzetten van de basisvaardigheden en cultuurdragers om “over” (of “op”) cultuur te reflecteren. Dus niet zozeer een bepaalde manier van denken en handelen wordt de leerlingen bijgebracht, maar wel het leren bewust zijn dat mensen op een bepaalde manier denken en handelen. Wat volgens de CiS-theorie dus centraal staat in bij het culturele leren is het leren reflecteren op de vorm- en betekenisgeving van de mens en het inzetten van de vier basisvaardigheden daarvoor.

Reflectie moet dus gezien worden als een meta-vaardigheid die “bovenop” de vier culturele basisvaardigheden komt. Het is een actief proces dat uitmondt in een vorm van besef of bewustzijn over waarom en hoe we als mens vorm en betekenis geven aan de wereld. Anders geformuleerd: het is nadenken over ons typisch menselijke denken en doen. Daarom typeert van Heusden het als ‘metacognitie’. Reflectie kan ontstaan bij vragen zoals: *waarom neem ik waar wat ik waarneem? Wat zegt mijn selectieve waarneming over mezelf? Wat zegt wat ik creëer eigenlijk over mezelf? Welke concepten passen bij mezelf? ...* Deze vragen hebben niet alleen betrekking op het “zelf” als individu. Net zo goed kunnen de reflectieve vragen ook gaan over de groep of de samenleving waartoe men behoort of net niet behoort (andere groepen, andere samenlevingen): *waarom, wat en hoe zijn wij als groep (bv. in de kritiek op andere culturen of culturele uitingen die niet de onze zijn)? Wat zegt de manier waarop we zaken verbeelden (bv. in de kunst) over onze samenleving? Enz.*

Samengevat is cultuuronderwijs volgens de CiS-theorie onderwijs in die reflectieve component met het oog op het versterken van een eigen cultureel zelfbewustzijn. Waarom is dat zo belangrijk? Het is pas wanneer men cultureel zelfbewust is dat men een eigen culturele interesse, voorkeur, argumentatie, ... ontwikkelt. En het is daardoor dat een individu een eigen culturele identiteit krijgt.

## 1.5 Van cultuur in het onderwijs naar deeltijds kunstonderwijs

Tot nu spraken we vooral over de brede notie *cultuur*. In deze paragraaf maken we vanuit dat begrip de brug naar het kunstonderwijs. Daarmee willen we een antwoord bieden op vragen als: hoe verhoudt het kunstonderwijs zich tegenover wat van Heusden ‘cultuuronderwijs’ noemt? Gaat kunstonderwijs net zozeer over cultuur of moet we dat anders zien? En waarom spreekt van Heusden over *cultuuronderwijs* en niet *cultuureducatie*? ...

De theorie van van Heusden is een cultuurtheorie. Dat wil zeggen dat de theorie meer doet dan alleen cultuur definiëren (d.i. betekenis geven aan het woord of concept ‘cultuur’), de theorie analyseert op een beschrijvende manier de deelcomponenten van cultuur als een universele categorie. Anders gesteld: door een samenhang te herkennen in de componenten van cultuur gaat de theorie niet alleen aflijnen wat we onder ‘cultuur’ kunnen verstaan (een semantische activiteit die altijd aanvechtbaar is), maar vooral hoe, vanuit die aflijning, cultuur “werkt”, wat de redenen, middelen en effecten van cultuur zijn. Net dat is het terrein van wat van Heusden *cultuuronderwijs* noemt. Cultuuronderwijs omvat alle educatieve inspanningen in een schoolse context die leerlingen ertoe aanzetten te (leren) reflecteren op de redenen, middelen en effecten van cultuur, hun eigen cultuur en die van anderen. Van Heusden spreekt expliciet over *cultuuronderwijs* omdat hij zich concentreert op wat binnen de context van een schoolcurriculum kan. Het leren reflecteren op de menselijke cultuur beperkt zich uiteraard niet tot de schooluren en de schoolmuren. Net daarom prefereren wij zelf de term *cultuureducatie* boven *cultuuronderwijs*, omdat educatie als term meegeeft dat het intentioneel aanleren van vaardigheden zoals reflectie op cultuur het formele onderwijs kan overstijgen. De term *educatie* gaat dus breder dan de notie *onderwijs*, ook al blijft het doel - in dit geval: het reflecteren op cultuur - gelijk.

Op basis van zijn cultuurtheorie typeert van Heusden de kunsten als een specifiek “onderdeel” van de menselijk cultuur. Het is dat deel van cultuur dat betekenissen *verbeeldt*. Dat wil zeggen, kunst drukt op een concrete creatieve manier de betekenis(sen) uit die mensen geven aan iets (op dit verbeeldende aspect gaan we dieper in bij punt 5.3 van dit rapport). Dat *iets* kan van alles zijn, een waarneming, of een gedachte, een idee, een gevoel, ... Kunst kan eigenlijk over alles gaan. En de betekenis die kunst uitdrukt kan de betekenis zijn die de kunstenaar aan dat iets geeft maar net zo goed kan een kunstwerk een collectieve visie of een maatschappelijke onderstroom vatten. Zoals gezegd gebeurt het uitdrukken van betekenissen in de kunsten quasi altijd met een bepaalde cultuurdrager (of combinatie van meerdere cultuurdragers) en is daarmee altijd waarneembaar door anderen. Dat maakt dat kunst ook altijd een communicatief aspect zal hebben: het kan gedeeld worden met anderen.

Daarmee hebben we - volgens de CiS-theorie - de basisbestanddelen van de notie *kunst*: kunst drukt een zelfbewustzijn uit, het doet dat op een concrete verbeeldende manier en maakt daarbij gebruik van één of meerdere cultuurdragers (in deel 3 van hoofdstuk 5 komen we hier nog op terug).

Het is vanzelfsprekend dat de positie van kunst ten opzichte van cultuur kan doorgetrokken worden naar de positie van kunstonderwijs ten opzichte van het cultuuronderwijs. Dat betekent: kunstonderwijs is een specifieke vorm van cultuuronderwijs (het is er dus onderdeel van), namelijk die vorm die zich bezig houdt met het op een concrete verbeeldende manier uitdrukken van betekenissen. Kunstonderwijs kan leerlingen ertoe aanzetten zich ook op die manier te leren uitdrukken met één of meerdere cultuurdragers (het leren *in* de kunsten), maar net zo goed laat het de leerlingen stilstaan bij bestaande kunst en leert het hen te zien *hoe* kunst en kunstenaars bepaalde betekenissen kunnen uitdrukken. Kunst kan in het onderwijs natuurlijk ook als middel worden ingezet om doelen te bereiken die buiten de kunsten liggen (het leren *door* de kunsten).

Net zoals de begrippen cultuuronderwijs en cultuureducatie nauw verwant zijn, is dat ook het geval voor kunstonderwijs en kunsteducatie. Het verschil daarbij is opnieuw dat de tweede term breder gaat dan de eerste, wat maakt dat we kunstonderwijs dus kunnen zien als het geheel van die kunsteducatieve inspanningen die zich binnen een formele schoolcontext afspelen. Het deeltijds kunstonderwijs typeren we zodoende als een kunsteducatieve sector.



## 2 | Het deeltijds kunstonderwijs (DKO): korte situering

### 2.1 De organisatie van het DKO

Het leren *in* de kunsten in Vlaanderen wordt voor een belangrijk deel gecoverd door het systeem van deeltijds kunstonderwijs (DKO). Zoals de naam suggereert is het DKO een onderwijsvorm buiten het *voltijdse* kleur-, leerplicht- en hoger onderwijs. Het DKO is niet-verplicht en de lessen vinden voornamelijk plaats buiten de schooluren en in het weekend. Het DKO is een onderwijsvorm gericht op een brede doelgroep: iedereen vanaf 6 dan wel 8 jaar (afhankelijk van de studierichting). Er is geen maximumleeftijd. Iedereen die dat wil kan, mits betaling van het inschrijvingsgeld, deelnemen. Hoewel deze aspecten (vrijwillig, buiten de schooluren, brede doelgroep, betalend) het DKO een niet-formeel karakter geven, kan deze onderwijsvorm omwille van verschillende kenmerken toch als formeel onderwijs worden beschouwd (centraal curriculum, publieke financiering, jaarlijkse inschrijving, toetssysteem, enz.).

Het DKO heeft, kort gezegd, als doel het leren ontdekken en begrijpen van kunst (kunstbeleving) en het zelf kunst leren beoefenen (Vanderschaeghe, 2001; Rekenhof, 2003). Decretaal gezien is het achterliggende doel hiervan drievoudig: aanvullend werken op het voltijds basis- en secundair onderwijs, de vorming van kunstbeoefenaars en de voorbereiding op hoger (kunst)onderwijs (Onderwijs-decreet II, 1990).

Vandaag bestaat het DKO uit meer dan 160 DKO-instellingen. De meerderheid ervan zijn gemeentelijke instellingen. Elke DKO-instelling bestaat uit een aantal afdelingen/vestigingsplaatsen (lesplaatsen) die geografisch nabij gelegen zijn. Momenteel tellen Vlaanderen en Brussel samen meer dan 1 000 vestigingsplaatsen. Algemeen kunnen we drie types van DKO-instellingen onderscheiden: ten eerste de academies voor Beeldende Kunst (BK), ten tweede de academies voor Muziek (M), Woordkunst (W) en/of Dans (D) en ten derde de zgn. kunstacademies die alle artistieke disciplines of studierichtingen aanbieden (BK, M, W, D).

Elke studierichting bestaat uit een aantal hiërarchische niveaus (graden en jaren) en een aantal opties (bv. optie naar muziekinstrument).



**Tabel 5**      **Structuur van het DKO (gebaseerd op: De Vries, 2010, p. 312)**

		Beeldende Kunst		Muziek		Woordkunst		Dans	
		Minderjarigen	Volwassenen	Minderjarigen	Volwassenen	Minderjarigen	Volwassenen	Minderjarigen	Volwassenen
Lagere graad	<i>Min. leeftijd</i>	6		8-14	15	8		6	15
	<i>Aantal jaren</i>	6		4	3	4		6	2
	<i>Opties</i>	2		1	1	1		1	1
Middelbare graad	<i>Min. leeftijd</i>	12	18	12		12	15	12	
	<i>Aantal jaren</i>	6			3	3	3		3
	<i>Opties</i>	5			2 of 3	5	5		3
Hogere graad	<i>Min. leeftijd</i>		18		15		15	15	
	<i>Aantal jaren</i>		4 of 5		3		3		3
	<i>Opties</i>		29		12		4		4
Specialisatiegraad	<i>Min. leeftijd</i>	Na de hogere graad							
	<i>Aantal jaren</i>	2							
	<i>Opties</i>	29							

Doordat gewerkt wordt met leerplannen, zijn de curricula vrij gelijkaardig in alle DKO-instellingen. Dit betekent echter niet dat alle instellingen hetzelfde zijn. Kleinere instellingen en afdelingen bieden bijvoorbeeld minder opties aan. Zoals de leerplichtscholen kunnen ook de DKO-instellingen in hun visie en werking eigen accenten leggen waardoor de reputatie en atmosfeer van de instellingen soms erg verschillend is.

## 2.2 Onderzoek over DKO

Veel wetenschappelijke monitoring en onderzoek over het DKO is er niet. Het bestaande onderzoek gaat vooral over het studietoelaatbaarheid en de participatie (Thiers, 2006; Vanderschaeghe, 2010; Vermeersch, Capéau, Van Itterbeeck, Groenez, 2011), financiële kwesties zoals financiering en inschrijvingsgeld (Bovyn, De Vos, Vandersteene, 2001; Rekenhof, 2003), en - in mindere mate - evaluatie en assessment (Bamford, 2007). Onderzoek over de achterliggende organisatorische, pedagogische en didactische keuzes is er opvallend minder. Nochtans is inzicht in die aspecten ook belangrijk. Verschillende indicatoren van kwaliteitsvol kunstonderwijs zijn gerelateerd aan de manier waarop kunstonderwijs wordt aangeboden (de methode of didactiek) en de manier waarop leerlingen leren (Seidel, Tishman, Winner, Hetland, Palmer, 2009; Hetland, Winner, Veenema, Sheridan, 2013). Het is dus net de wijze waarop kunstonderwijs wordt aangeboden - met een centrale rol hierin voor de leerkracht (Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes, Cusworth, White, Paola, 2000) - die gaat bepalen in welke mate de positieve effecten toegeschreven aan kunstonderwijs (artistiek-technische skills, verhoogde creativiteit, ...) zich ook effectief gaan voordoen (o.a. Winner, Goldstein, Vincent-Lacrin, 2013).

## 3 | Wat denken en doen leerkrachten binnen het deeltijds kunstonderwijs?

### 3.1 Teacher cognition

De vraag hoe de DKO-leerkrachten denken over hun onderwijs is eigenlijk een vraag naar hun artistiek-pedagogische principes. Die principes vormen een moeilijk af te bakenen amalgaam van overtuigingen, oordelen, gedachten, reflecties, attitudes en kennis. We kunnen het zien als de cognitieve dimensie van het lesgeven. Vandaar dat dit ook wel *teacher cognition* wordt genoemd. Die brede term - die moeilijk naar het Nederlands te vertalen is - verwijst naar alles wat “*teachers know, believe, and think*” (Borg, 2003, p. 81).

Het concept *teacher cognition* is relatief nieuw en onderzoek ernaar is - zoals alle empirisch onderzoek naar de cognitieve aspecten van onderwijs en lesgeven - van relatief recente datum. Pas sinds de jaren '70 van de 20<sup>ste</sup> eeuw is er aandacht voor de link tussen wat leerkrachten denken en wat ze effectief doen. Vooral in het taalonderwijs werd het afgelopen decennium onderzoek verricht naar *teacher cognition*, net omdat daar de overtuiging en evidentie bestaat dat hoe leerkrachten over taal, taalverwerving en taalonderwijs denken een grote invloed heeft op hoe ze dat type onderwijs in de praktijk aanpakken. Het ‘denken over’ is daarmee een bepalende, intrinsieke factor voor de didactische praktijk, het staat in directe relatie met de beslissingen die een leerkracht (voortdurend) moet maken. *Teacher cognition* houdt op die manier dus rechtstreeks verband met wat zich in een leeromgeving afspeelt. De mentale constructies van de leerkracht hebben een directe invloed op wat hij in de lespraktijk doet, wat hij bij de leerlingen nastreeft, hoe hij de leerlingen begeleidt, enz. En omgekeerd beïnvloedt de dagelijkse praktijk natuurlijk ook zijn denken.

We gaan ervan uit dat dit ook voor het kunstonderwijs het geval is. Dat de manier waarop een leerkracht over kunst, kunstdidactiek, artistieke vaardigheden en competenties, artistieke doelen, ... denkt, ook zijn manier van lesgeven zal beïnvloeden, sturen zelfs. In de woorden van Bullock en Galbraith (1992, p. 88): “(...) *how art teachers interpret content and teaching allows both art teachers and art teacher educators to develop images about what actually takes place in the classrooms.*”

### 3.2 Teacher cognition in het kunstonderwijs

Het aantal onderzoeken dat zich concentreert op (aspecten van) *teacher cognition* bij leerkrachten in de kunsten is zoals gezegd beperkt (o.a. Bullock & Galbraith, 1992; Gibson, 2003; Grauer, 1998; Miraglia, 2008). De aspecten van *teacher cognition* die in dat veld werden bestudeerd, hebben vooral betrekking op de overtuigingen en visies van de kunstleerkrachten. We geven kort enkele onderzoeksvaststellingen op dat vlak. Miraglia (2008) toonde aan dat de overtuigingen en visies van kunstleerkrachten over hun lesgeven in belangrijke mate gevormd zijn door de eigen schoolervaringen. Ze stelde ook vast dat de manier waarop leerkrachten denken over kunst sterk hun eigen kunstdidactiek bepaalt. De persoonlijke visie van een leerkracht op kunst is bovendien ook nauw verbonden met zijn of haar kennis erover. Anders gesteld: de kennisbasis van kunstleerkrachten en hun persoonlijke overtuigingen en visie zijn sterk met elkaar verbonden (Grauer, 1998). Dat impliceert dat in de oplei-

ding voor kunstleerkrachten naast de (objectieve) artistieke inhoud (bv. periodes in de kunstgeschiedenis) ook best rekening wordt gehouden met de emotionele en subjectieve respons op die inhoud (bv. een persoonlijke voorkeur voor een bepaalde periode). Een ander element van die subjectieve respons is de open en lerende houding van de leerkracht. Op dat vlak stelde Koroscik (1993) vast dat een uitgesproken besef bij de kunstleerkracht dat ook hij of zij nog veel bij te leren heeft een positieve impact heeft op de nieuwsgierigheid en onderzoekende houding van diens studenten.

### 3.3 Aspecten van teacher cognition in het kunstonderwijs

Grosso modo is de brede notie van *teacher cognition* op te delen in drie deelaspecten: kennis, overtuiging en persoonlijke houding. Om de *teacher cognition* van leerkrachten in het DKO te bestuderen, vertalen we deze deelaspecten in een aantal operationele vragen.

**Tabel 6** Aspecten van teacher cognition in het kunstonderwijs

Aspecten van teacher cognition	Centrale vragen m.b.t. de leerkracht
De <i>kennis</i> ( <i>knowledge</i> ) van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat weet de leerkracht over kunst?</li> <li>- Wat weet de leerkracht over kunstonderwijs?</li> <li>- ...</li> </ul>
De <i>overtuigingen</i> ( <i>beliefs, values</i> ) van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat is visie van de leerkracht op goed kunstonderwijs?</li> <li>- Welke waarden zet de leerkracht centraal?</li> <li>- Hoe moet een goede les volgens de leerkracht worden opgebouwd?</li> <li>- Welke didactische principes vindt de leerkracht daarbij belangrijk?</li> <li>- Wat is het doel dat de leerkracht zelf nastreeft?</li> <li>- Welke vaardigheden vindt de leerkracht belangrijk dat de leerling uiteindelijk meeneemt?</li> <li>- In welke mate wordt dat doel bepaald door persoonlijke ervaringen van de leerkracht?</li> <li>- ...</li> </ul>
De <i>attitudes</i> van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Staat de leerkracht open voor nieuwe visies of niet?</li> <li>- Heeft de leerkracht een open leerhouding?</li> <li>- ...</li> </ul>

In de analyses in dit rapport leggen we een klemtoon op het tweede aspect, het aspect van de overtuigingen van de leerkrachten. We blijven er wel van bewust dat de drie deelaspecten - kennis, overtuiging, attitude - sterk met elkaar verbonden zijn. Ze zijn onderzoeksmatig ook moeilijk uit elkaar te houden (Woods, 1996). Ook in het denken van de leerkracht zelf is dat het geval. Verloop, Van Driel en Meijer (2001, p. 446) stellen het zo: “(...) *in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined*”.

### 3.4 Teacher cognition en teacher's practice

In deze studie willen we niet enkel nagaan hoe DKO-leerkrachten denken over hun kunstonderwijs (*teacher cognition*), we gaan ook kijken hoe ze hun kunstonderwijs vorm geven op de klasvloer (*teacher's practice*). Het eerste valt niet noodzakelijk samen met het tweede. Bullock en Galbraith (1992) merkten zelfs een opvallend verschil tussen de *teacher cognition* en de *teacher's practice* in het kunstonderwijs. Wat de kunstleerkracht denkt en wil enerzijds en wat hij of zij uiteindelijk doet (of moet doen of denkt te moeten doen) in de lespraktijk anderzijds ligt soms ver uit elkaar. Bullock en Galbraith duiden dit verschil met de mooie artistieke term ‘dissonantie’. Ze geven ook aan dat die dissonantie vaak onvermijdelijk is, ook buiten het kunstonderwijs, omwille van o.a. de samenwerking met collega's of de

richtlijnen van een school- en overheidsbeleid. We zouden het de wetten en praktische bezwaren kunnen noemen die tussen de leerkracht zijn dromen en zijn daden staan. Maar er speelt natuurlijk ook een perceptievertekening van de leerkracht zelf: iemand kan denken iets te doen maar in de praktijk dat nalaten te doen - of omgekeerd.



## 4 | Onderzoeksdesign

### 4.1 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek willen we een aantal *huidige kenmerken van het DKO* analyseren op basis van de CIS-theorie. Het is dus niet de bedoeling de CiS-theorie in het DKO “uit te testen” via een implementatie- of interventieonderzoek. Dit onderzoek maakt dus geen voorafname van hoe DKO in de toekomst (na de aangekondigde hervorming) al of niet kan of zal zijn, maar analyseert de situatie zoals ze vandaag is. We gebruiken het CiS-raamwerk om naar die huidige DKO-praktijk te kijken (cf. hoofdstuk 1). De CiS-theorie kan hier dus gezien worden als een theoretisch gefundeerde lens waardoor we naar de DKO-leerkracht en diens praktijk kijken.

De centrale kwestie van ons onderzoek is: *wat zijn, op grond van de CiS-theorie, kenmerkende artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderrwijs?*

Deze algemene onderzoeksvraag delen we verder in in een reeks specifieke onderzoeksvragen:

- **Onderwerp van de les(sen):**
  - *Hoe wordt de lesinhoud van de DKO-lessen bepaald?*
- **Continuïteit in opbouw en verloop van de les(sen):**
  - *Hoe worden de aangeboden lesinhouden geordend?*
  - *Is er sprake van een vastgelegde leerlijn over de lessen heen?*
- **Basis- en deelvaardigheden:**
  - *Aan welke basis- en deelvaardigheden willen de leerkrachten bij de leerlingen werken?*
  - *Welke culturele basis- en deelvaardigheden worden bij de leerlingen aangesproken tijdens de DKO-lessen?*
  - *In welke mate en in welke ordening komen deze basis- en deelvaardigheden voor in het lesverloop?*
- **Reflectie:**
  - *Wat is de plaats en het belang van reflectie op cultuur binnen de DKO-lessen?*
- **Begeleiding/instructie:**
  - *Op welke manier geeft de DKO-leerkracht instructie en begeleiding?*

We beantwoorden deze vragen voor het DKO als geheel, maar we traceren ook eventuele verschillen naargelang de studierichting en naargelang leeftijd van de leerlingen en de graad van de opleiding. Zoals eerder gesteld maken we hierbij ook een onderscheid tussen de overtuigingen van de DKO-leerkrachten (*teacher cognition*) en de effectieve lespraktijk (*teacher's practice*) (cf. hoofdstuk 3).

Merk op dat de bovenstaande onderzoeksvragen niet evaluatief van aard zijn. Ze hebben dus niet de bedoeling DKO-leerkrachten, DKO-praktijken, DKO-instellingen of het DKO-systeem te evalueren. Wel wordt - op grond van het CiS-kader - beschreven hoe leerkrachten denken over het DKO en hoe zij er vorm aan geven in hun lessen. Dit zal met een zgn. *thick description* of een kwalitatieve, gecontextualiseerde beschrijving gebeuren (andere voorbeelden hiervan zijn: Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes, Cusworth, White, Paola, 2000 (hoofdstuk 13) en Hetland et al., 2013). We benadrukken hierbij dat het geenszins de bedoeling is van die beschrijvende rapportering een kwantitatieve of statistische representativiteit na te streven. De geselecteerde respondenten en geobserveerde lessen zijn wellicht geen perfecte afspiegeling van de totale populatie van betrokkenen, noch van alle lessen die in het DKO plaats vinden. We werken in dit onderzoek met doelgerichte steekproeven waarmee we geen kwantitatieve maar informationele representativiteit nastreven. Die representativiteit ‘in kwalitatieve zin’ betekent dat we een zo volledig mogelijk beeld trachten te geven

van de onderzochte meningen, argumenten en gedragingen zonder dat we die in kwantitatieve zin gaan “wegen” (Dinklo, 2006).

## 4.2 Onderzoeksmethoden: lesobservaties, interviews, focusgroep

Voor deze studie werden verschillende onderzoeksmethoden gebruikt.

### a) Observaties van lessen

*Wat?* Observatie als sociaal-wetenschappelijke methode bestaat uit het systematisch bekijken van gedrag en discours in een context die niet uitgelokt is maar natuurlijk is (Pope & Mays, 1995).

In dit onderzoek werden een aantal DKO-lessen geobserveerd om een zicht te krijgen op de manier waarop de lessen zijn opgebouwd/ontworpen, hoe ze worden geleid, welke vaardigheden de leerkracht aanspreekt tijdens de lessen en tot welk lesverloop dat leidt. De observaties gebeurden in het voorjaar van 2014 (tussen 17 januari en 10 maart 2014). Ze gebeurden met behulp van een uitgeschreven observatieleidraad en door middel van pen-en-papier-notities (*field diary*). Er werden geen audio- of video-opnames gemaakt om te vermijden dat dit het lesgebeuren zou beïnvloeden.

### b) Interviews met DKO-leerkrachten

*Wat?* Een semigestructureerd face-to-face gesprek tussen de DKO-leerkracht en de onderzoeker.

Er werden semigestructureerde interviews afgenomen met meerdere DKO-leerkrachten. De gesprekken gebeurden aan de hand van een uitgeschreven topic-lijst en duurden gemiddeld een half uur. Ze vonden meestal plaats meteen na een geobserveerde les. Op die manier kon tijdens de interviews verwezen worden naar geobserveerde leskenmerken.

De analyse en conclusies op basis van de lesobservaties en interviews werden in het voorjaar van 2015 aangevuld met één focusgroep.

### c) Focusgroep met pedagogisch begeleiders en inspecteurs

*Wat?* Een groepsinterview aangestuurd door topics ingebracht door de onderzoeker maar mee gestuurd door de groepsdynamiek (Morgan, 1997).

Na de verzameling en analyse van de observatie- en interviewdata vond een afsluitende focusgroep plaats (21 april 2015). De focusgroep bestond uit twee types stakeholders die betrokken zijn bij de DKO-praktijk maar tegelijk een helikopterzicht hebben op die praktijk: 11 pedagogische begeleiders (gemeentelijk onderwijs, gemeenschapsonderwijs, vrij onderwijs) en 5 DKO-inspecteurs.

## 4.3 Analyse kader

Wanneer we het onderzoeksperspectief (*teacher cognition/teacher's practice*) samen nemen met de onderzoeksvragen en -methoden resulteert dit in volgende analysekader:

**Tabel 7 Analysekader voor dit onderzoek**

Thema (algemeen)	Thema (specifiek)	Heeft betrekking op ...	Teacher cognition (beliefs, values)  Wat denken leerkrachten?	Teacher's practice  Wat doen leerkrachten effectief in de les?	Verschillen?
Onderwerp	Bepaling lesinhoud: hoe?	Les/opleiding	<i>Interview</i>		Verschillen naargelang studierichting DKO, graad, leeftijd leerlingen, ...
	Opbouw en verloop van de lessen	Les/opleiding	<i>Interview</i>	<i>Observatie</i>	
Doelen	Uiteindelijk beoogde doelen	Opleiding	<i>Interview</i>		
	Beoogde basis- en deelvvaardigheden	Opleiding	<i>Interview</i>		
	Basis- en deelvvaardigheden aangesproken bij de leerlingen	Les		<i>Observatie</i>	
	Opbouw en verloop van de aangesproken basis- en deelvvaardigheden	Les		<i>Observatie</i>	
Reflectie	De plaats en het belang van reflectie op cultuur	Les/opleiding	<i>Interview</i>	<i>Observatie</i>	
Begeleiding	De manier waarop de leerkracht instructie en begeleiding geeft	Opleiding	<i>Interview</i>	<i>Observatie</i>	

#### 4.4 Steekproef lesobservaties en interviews

Zowel de lesobservaties als de interviews gebeurden op basis van eenzelfde doelgerichte of theoretische steekproef. De precieze selectie van de lessen en geïnterviewden gebeurde in twee stappen (zgn. getrapte steekproef).

De eerste stap bestond uit de selectie van 4 DKO-instellingen uit de totale populatie van 168 DKO-instellingen.<sup>1</sup> Er werd daarbij gekozen voor de 3 instellingen die Muziek, Woordkunst en Dans aanbieden en 1 instelling die Beeldende Kunst aanbiedt. Op die manier kon per geselecteerde instelling één studierichting worden onderzocht. De selectie van de DKO-instellingen gebeurde ad random, weliswaar rekening houdend met een aantal voorwaarden. Zo werd ervoor gezorgd dat minstens 1 DKO-instelling in de selectie zich in een (centrum)stedelijk gebied bevindt en minstens 1 DKO-instelling in een matig of zwak verstedelijkt gebied.<sup>2</sup> Verder werden in de selectie DKO-instellingen opgenomen uit minstens twee onderwijsnetten.

Na de keuze en toezegging van medewerking door de geselecteerde DKO-instellingen (bij monde van de directie) vond een steekproef van leerkrachten en lessen plaats. Dit was de tweede stap in de steekproef. Er werd geopteerd om in elke DKO-instelling een aantal leerkrachten en lessen te kiezen binnen eenzelfde studierichting, weliswaar verspreid over de verschillende graden, dit in functie van vergelijking bij de analyse. Per graad werden lessen geobserveerd die in een normaal leertraject van een bepaalde veel gekozen optie voorkomen. Het is belangrijk in te calculeren dat deze keuze niet neutraal was maar wellicht net bepalend was voor de data die we binnen onderzoek verzamelden.

<sup>1</sup> Omwille van de ziekte van een geselecteerde leerkracht werden de observaties en interviews binnen de studierichting Dans uiteindelijk aangevuld met gegevens van een vijfde DKO-instelling.

<sup>2</sup> Hiervoor werd gebruik gemaakt van de typologie van Halleux die alle Belgische gemeenten (op niveau van postcodes) indeelt naar verstedelijingsgraad. We herleidde de categorieën van deze typologie tot vier types: centrumstedelijk, matig verstedelijkt, zwak verstedelijkt, ruraal.



Dat betekent: de variatie in meningen, argumenten en gedragingen die we vaststelden kan afwijken van die binnen minder vaak gekozen opties.

Wanneer eenzelfde les binnen twee graden wordt aangeboden (bv. les Kunstgeschiedenis als onderdeel van de middelbare en de hogere graad) werd deze slechts één keer geobserveerd. Het onderstaande schema biedt een overzicht van de geobserveerde lessen. Bij de uiteindelijke keuze kregen zowel de directie als de leerkrachten zelf inspraak.

**Figuur 1** Gerealiseerde steekproef: schematische voorstelling van de selectie van DKO-instellingen (stap 1) en de geobserveerde lessen (stap 2)

Muziek	Woord	Dans	Beeldende kunst	
DKO-instelling 1	DKO-instelling 2	DKO-instelling 3	DKO-instelling 4	
			Schilderkunst (+18) 1 les Atelier	<b>Specialisatie- graad</b>
Optie instrument (+15) 1 les piano 1 les instrumentaal ensemble	Woord (+15 jaar) 1 les toneel 1 les repertoirestud.	Klassieke dans (+15 jaar) 1 les	Schilderkunst (+18) 1 les Atelier 1 les Kunstgeschiedenis.	<b>Hogere graad</b>
Optie instrument (+12) 1 les piano 1 les AMC	Voordracht en dram. Ex. (+12) 1 les voordracht 1 les toneel	Klassieke dans (12-15 jaar) 1 les	Beeldende vorming - J (-18) 1 les	<b>Middelbare graad</b>
Muziek (+8) 1 les AMV 1 les samenzang 1 les instrument	Algemene verbale vorming (+8 jaar) 1 les	Dans of dansinitiatie (6-12 jaar) 1 les	Algemene beeldende vorming - J (-18) 1 les	<b>Lagere graad</b>

In het totaal vonden de interviews en observaties plaats in 5 DKO-instellingen. Er werden 20 lessen geobserveerd (26,5 uur) en 13 interviews afgenomen.

**Tabel 8**      **Gerealiseerde interviews en observaties**

	Muziek	Woordkunst	Dans	Beeldende Kunst	Totaal
Interviews	4	2	2	5	13
Lessen geobserveerd	7	5	3	5	20
Uren observatie	6,5	5	4	11	26,5

Alle observatie- en interviewgegevens werden in dit rapport anoniem verwerkt. Bij de citaten werd wel telkens de studierichting en graad van de geïnterviewde leerkracht vermeld.



## 5 | *Teacher cognition*: hoe denken DKO-leerkrachten over hun kunstonderwijs?

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de *teacher cognition*: hoe denken de leerkrachten in het DKO over het kunstonderwijs dat ze aanbieden.

### 5.1 Het bepalen van lesinhouden

Het DKO is een vorm van onderwijs waarbij kunst centraal staat. Naast de artistieke methodes die gehanteerd worden (zowel door de leerkracht als de lerende), is kunst er ook de inhoud of onderwerp, het is datgene waarover de lessen handelen. Kunst staat echter voor een zeer brede waaier aan disciplines, stijlen, stromingen, genres, tradities, technieken, thema's, vormen, voorbeelden, enz. Leerkrachten in het DKO maken in die brede waaier voortdurend keuzes. Keuzes op het vlak van didactiek, keuzes op het vlak van inhoud. Het gaat om keuzes binnen elke les afzonderlijk maar ook om keuzes voor een heel schooljaar en keuzes die jaaroverstijgende lijnen uitzetten voor een graad of een hele opleiding.

In de interviews bevroegen we de DKO-leerkrachten hoe zij die keuzes maken, en vanuit welke argumenten ze dat doen. Uit hun antwoorden blijkt dat zij zelden een strikt stramien volgen in de voorbereiding en het ontwerp van hun lessen. Wel zijn er enkele duidelijke hulpbronnen. Deze zijn in te delen in drie categorieën:

- *documentatie*: jaarplannen, leerplannen, jaarthema's, handboeken, cursussen, nieuwe media, partituren, kunstboeken, ...
- *informatie van en over de leerling*: niveau, suggesties door de leerling, interesses en keuzes van de leerling, ...
- *de eigen kennis en ervaring van de leerkracht*: wat men geleerd heeft uit het eigen artistiek proces, de eigen artistieke overtuigingen, wat men weet van collega's, uit (bij)scholing en pedagogische begeleiding, ...

De bovenstaande drie aspecten zijn geen afzonderlijke aspecten in het didactisch handelen, ze lopen in elkaar over en leerkrachten gebruiken ze flexibel en wisselend, zo bleek uit de interviews. Hoe ze op elkaar inspelen is erg veranderlijk. Leerkrachten gebruiken hiervoor geen vast stramien.

In de onderstaande tabel geven we een overzicht van de hulpbronnen die een rol spelen bij het inhoudelijk vorm geven van de kunstlessen alsook hun door de leerkrachten gepercipieerde belang.

**Tabel 9** Bronnen voor het bepalen van lesinhouden volgens de DKO-leerkrachten

Type van bron	Specifieke bron	Door de leerkrachten gepercipieerde belang bij het bepalen van lesinhoud
Geschreven bronnen	Leerplan	++
	Jaarplan	++
	Eigen handboeken, cursussen	++
	(Nieuwe) media en actualiteit, losse documenten (partituren, kunstboeken, enz.)	+
	Jaarthema	+/-
Informatie van en over de leerling(en)	Niveau/verworven competenties van de leerling(en)	++
	Suggesties/interesses van de leerling(en)	++
De eigen kennis en ervaring van de leerkracht	Eigen artistiek-pedagogische ervaring en kennis van de leerkracht	+
	Informatie van collega- leerkracht/team	+
	Eigen artistieke voorkeuren en overtuigingen van de leerkracht	+/-
	Informatie uit bij- en nascholing	+/-
	Afwisseling/vernieuwing	++
Algemene principes	Afwisseling/vernieuwing	++

Zowel het (neteigen) leerplan, het (schooleigen) jaarplan als de (vaak leerkrachteigen) cursus worden door de leerkrachten getypeerd als bronnen in de loop van het ontwerpproces van een les. In veel interviews worden meerdere van die geschreven bronnen samen vermeld, als worden ze tegelijk en samen gebruikt bij het uittekenen van een les. Verschillende leerkrachten spreken ook over een zelf samengestelde bundel met teksten (kunstgeschiedenis, partituren, dansen, ...). Vooral bij Woordkunst en Muziek komen dergelijke gebundelde documenten voor, vaker dan bij Beeldende Kunst (met uitzondering van de lessen Kunstgeschiedenis) en bij Dans. Een verklaring kan hiervoor gezocht worden in het type van kennis dat wordt overgedragen. Hoe groter het aandeel feitelijke of *declaratieve* kennis dat wordt aangeleerd (bv. conceptuele kennis, zoals taal en notenleer, en theoretische kennis, zoals historiek) hoe makkelijker en meer er wordt teruggegrepen naar geschreven documenten. Ligt de nadruk meer op *procedurele* kennis (het aanleren en internaliseren van vaardigheden, strategieën en tactieken), dan is een geschreven document minder nodig en behulpzaam. Een cursus is duidelijk ook meer iets van de lagere jaren/graden dan van de hogere graden waar eerder met losse documenten (bv. partituren, voorbeelden uit boeken, audiovisuele fragmenten, ...) wordt gewerkt.

Deze vaststellingen zijn niet enkel te verklaren vanuit het type van kennis, maar ook vanuit de dominante werkvormen en methoden die gehanteerd worden binnen de verschillende richtingen.<sup>3</sup> Het atelier of de studio waar verschillende leerlingen tegelijk aan verschillende producten of producties werken - een werkvorm die dominant is in de richting Beeldende Kunst - veronderstelt bijna vanzelfsprekend meer zelfregulering van de leerling en een meer differentiërende aanpak van de leerkracht. Het is logisch dat het volgen van een uitgeschreven document daar minder handzaam is dan bij werkvormen die meer steunen op een directe externe begeleiding en dus ook externe regulering van het leren, zoals bijvoorbeeld bij de meeste praktijklessen Muziek.

Het gebruik van bronnen, zoals een leerplan en een jaarplan, als vertrekpunt voor de inhoud van de lessen, heeft vanuit het perspectief van de leerkrachten zeker enkele voordelen. Ze bieden een zekere

<sup>3</sup> Methoden en werkvormen zijn twee nauw verwante termen. Een methode is een bepaalde aanpak in het (ped)agogische handelen (bv. cursorisch werk). Een werkvorm is een meer specifieke didactische interventie (bv. onderwijsleergesprek) die vooral duidelijk maakt hoe de interactie tussen leerkracht en leerling verloopt.

rust omdat dergelijke plannen voor continuïteit zorgen en ze geven de garantie dat de beoogde doelen worden gerealiseerd. Tegelijk blijken deze documenten ook niet negatief te zijn voor het ervaren van een zekere vrijheid in de keuze van het onderwerp waarover les wordt gegeven. De meeste leerkrachten geven expliciet en vaak zelfs spontaan aan die vrijheidsgraden te appreciëren en te benutten. Ze verantwoorden dit vanuit de stelling dat bij kunstonderwijs niet naar een strikt en voor iedere leerling identiek vaardigheidsprofiel moet of kan worden toegewerkt. Dit is eigen aan het artistieke werk in het algemeen, maar is mogelijk nog verschillend per discipline. We komen hier later op terug.

Daarnaast wordt ook opgemerkt dat de plannen zelf ook geen vaste didactiek (in termen van onderwerp, aanpak en organisatie) voorschrijven. Aansluitend daarmee werd door een inspecteur opgemerkt:

*“Het leerplan is een leidraad, daar bouw je geen les mee op. Het is een klerkast om kleren in te hangen, maar dan heb je nog geen kleren.” (Focusgroep\_Inspectie)*

Ook de leerling zelf heeft een bepalende rol in de artistieke onderwerpen die aan bod komen in een les. Bij het kiezen en vormgeven van de inhoud van de lessen wordt bijna even vaak naar de leerlingen als vertrekbasis verwezen als naar andere hulpbronnen. Nagenoeg in alle interviews werd expliciet verwezen naar de inbreng van de leerlingen, de eigen suggesties en interesses die zij in de loop van een jaar duidelijk maken aan de leerkracht.

*“In deze groep zitten redelijk wat jongens, dat zie je ook daar aan dat tafereeltje [wijst op reliëftekening van oorlogsschip], dus ik dacht eraan om samen met hen een wapen te maken of zo, met materialen die ze thuis zouden weggoeien.” (BK\_MG)*

We formuleren twee dominante argumenten waarom leerkrachten rekening houden met de inbreng van de leerlingen bij het bepalen van hun lesinhouden. Ten eerste is het voor leerkrachten een manier om de leerlingen tevreden en enthousiast te houden. Ten tweede krijgen ze via feedback, producten en presentaties van leerlingen ook een goed beeld van het niveau en de capaciteiten van de leerling, hetgeen belangrijk is om hun eigen verwachtingen als leerkracht op af te stemmen.

*“In het begin van het jaar probeer ik wat af te tasten van wat kunnen ze met veel kleine oefenopdrachtjes en dan kunnen ze soms ook opdrachten doen voor een tentoonstelling en op basis daarvan probeer je dingen te zoeken.” (BK\_LG)*

In dit soort redeneringen zien we weinig tot geen verschillen in de vier studierichtingen. Zelfs bij werkvormen die in belangrijke mate steunen op externe regulering wordt de rol van de leerling in het bepalen van het inhoudelijke verloop van de les door de leerkrachten hoog ingeschat. Dit betekent dus dat leerkrachten ook in lessen waarbij de leerlingen duidelijk leren naar hun model (door middel van observatie en imitatie van de leerkracht en zich baserend op diens onmiddellijke feedback en begeleiding) met de inbreng van de individuele leerling proberen rekening te houden. In het vormgeven van de inhoud van de lessen wordt dus alvast expliciet aandacht gegeven aan één aspect van de *student cognition*: de motivatie van de leerling. De inhoudelijke inbreng van de leerling bepaalt op deze manier ook de didactiek van de leerkracht. Zonder evenwel dat de leerkracht de interesses en ambities van de leerling altijd slaafs volgt.

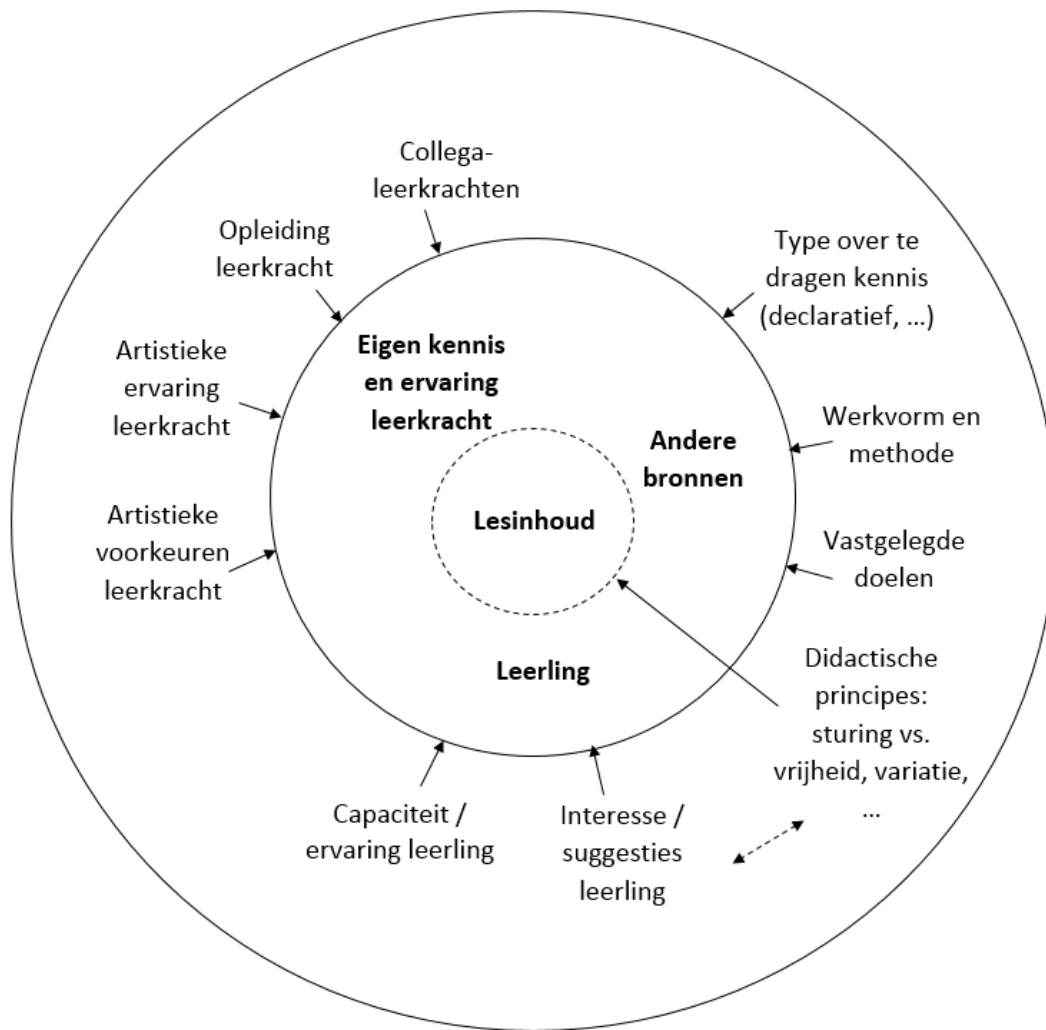
*“In het begin van het jaar bouw ik een les op aan de hand van een simpele spel oefening, een improvisatie met rekwisieten of wat ook van waaruit zij dan dingen maken waarop ik probeer in te pikken. Het is een soort wisselwerking waarin ik neem en geef.” (WO\_HG)*

Tot slot vermelden we nog dat, ongeacht richting, onderwijsniveau en bron, leerkrachten ook benadrukken dat afwisseling/variantie binnen de lessen(reeks) een cruciaal en inhoudsbepalend principe voor hen is.

Van de drie categorieën van bronnen voor het bepalen van lesinhoud werd in de interviews het minst verwezen naar de eigen kennis van de leerkracht (door opleiding, begeleiding, ervaring en overleg). Het is voor de leerkrachten dus meer dan de andere hulpbronnen een latente basis voor de keuzes die zij binnen hun lessen maken. Anders geformuleerd: leerkrachten navigeren niet expliciet op hun eigen kennis, ervaring en voorkeuren of vermelden deze toch minder als een basis. Mogelijk vormt de eigen loopbaan en artistieke ervaring wel “het rugzakje” waar de leerkracht uit put, maar wordt de inhoud ervan niet bewust als startpunt genomen om lessen in te vullen. Het is eerder bagage die gaandeweg - in de didactiek binnen de lessen - van pas komt.

Afsluitend herhalen we dat dit aspect van ons exploratief onderzoek - de manier waarop leerkrachten expliciteren hoe zij hun lesinhouden zetten - zich baseert wat de kunstleerkrachten zelf zeggen en niet op een observatie van wat ze doen. Zoals in hoofdstuk 3 reeds aangehaald kan er uiteraard een discrepantie zijn tussen die twee. De door de leerkracht geëxpliciteerde *teacher cognition* en de *teacher practice* zullen zeker niet altijd samenvallen. Verder onderzoek moet aantonen in hoeverre ze op dit punt van elkaar afwijken.

De aspecten en achterliggende argumenten en motieven die we met betrekking tot dit aspect vaststelden en toelichtten, vatten we samen in onderstaand schema. Verder (kwantitatief) onderzoek moet uitwijzen hoe vaak de verschillende aspecten van het schema zich in de praktijk voordoen en welke pijlen vaker gevolgd worden dan andere.



## 5.2 Opbouw en verloop van de lessen

### 5.2.1 Verschillen in opbouw en verloop geduid

DKO-lessen verschillen nogal in opbouw en verloop, zelfs binnen eenzelfde studierichting, zo geven de leerkrachten zelf ook aan. Sommige lessen kennen een vrij vaste structuur en strikte doorloop die in de hand wordt gehouden door de leerkracht, terwijl andere een meer losse of zelfs nauwelijks een echte opbouw kennen en daarmee meer als een open leerplek (bv. als atelier of studio) dan als een echte les kunnen worden beschouwd.

Welk verloop een les kent hangt samen met een aantal aspecten.



**Tabel 10 Aspecten die de opbouw en het verloop van een DKO-les beïnvloeden volgens de DKO-leerkrachten**

Lesopbouw en -verloop	Samenhang met lesopbouw en -verloop	<i>Vastgelegde lesopbouw en -verloop</i>		<i>Losse/flexibele lesopbouw en -verloop</i>
Werkvormen	++	<i>Groepswerk/aanbiedende werkvormen</i>	↔	<i>Geïndividualiseerde werkvormen</i>
Methoden	++	<i>Cursorisch werk</i>	↔	<i>Atelier, workshop</i>
Type van kennis of vaardigheden	++	<i>Feitelijke/ declaratieve kennis (conceptueel, theoretisch)</i>	↔	<i>Procedurele kennis (vaardigheden)</i>
Groepsgrootte	+	<i>Grote groep</i>	↔	<i>Minder grote groepen/ kleinere groepen</i>
Onderwijsniveau (jaren en graden)	+/-	<i>Laag</i>	↔	<i>Hoog</i>
Studierichting (M, W, D, BK)	+/-	<i>M</i>	↔ <i>D/W</i>	<i>BK</i>

Er is om te beginnen een groot verschil naar de *werkvorm en methode*. Een les die uitgaat van meer aanbiedende werkvormen, zoals een les Kunstgeschiedenis, kent een andere opbouw en verloop dan lessen die meer steunen op individualiserende werkvormen, zoals een schildersatelier. In het laatste geval is de didactiek en dus ook de methodische vorm meer gestuurd door de leerlingen (en hun vragen en problemen).

Dit is overigens niet alleen in de Beeldende Kunst maar ook in andere studierichtingen het geval. Binnen de richting Muziek bijvoorbeeld verloopt bijvoorbeeld een pianoles anders dan een les Algemene Muzikale Vorming (AMV). Tijdens de pianoles hanteert de leerkracht meer de werkvorm van het begeleid individueel leren terwijl de AMV-les eerder uitgaat van een leerkracht die doceert/vertelt.

De keuze van de werkvorm hangt op zich samen met verschillende andere elementen, zoals het *type van kennis of vaardigheden* die worden overgedragen (declaratief of procedureel) alsook met de *grootte van de groep* waaraan wordt lesgegeven. Lessen voor grotere groepen gericht op het aanleren van nieuwe declaratieve kennis (bv. nieuwe concepten, zoals muziektechnische begrippen) kennen een ander en meer strikt lesverloop dan lessen met kleine groepen of individuen die gericht zijn op het instuderen van vaktechnische vaardigheden (bv. uitvoering van een muziekstuk).

De samenhang tussen de lesopbouw en -verloop enerzijds en de graad waarin lesgegeven wordt anderzijds, blijkt uit de analyse van de interviews minder sterk. Slechts één geïnterviewde leerkracht stelt dat de lesopbouw in de eerste twee graden meer gestructureerd is, maar ook dan lijkt dit vooral vast te hangen aan de groepsgrootte:

*“Ja, in de lagere graden, verbale vorming, is er een grotere structurele opbouw, dan is er eerst een opwarming, techniek, een uitspraak oefening, een leesmomentje, woordjes, klankjes, dan heb je een spelmomentje rond een versje of een dialoogje en dan is er nog het vrije spreekmoment, meer het spontaan spreken. Die componenten zitten in iedere les, dat is veel strikter dan voor de oudere leerlingen die in kleinere groep komen en je dus ook al eens naast het pad kan wandelen.” (WO\_HG)*

### 5.2.2 Verschillen in opbouw en verloop: eenheid in verscheidenheid

Dat lessen in het DKO een zeer uiteenlopende opbouw kennen, neemt niet weg dat toch enkele terugkerende kenmerken herkenbaar zijn. Op basis van de interviews stellen we vast dat de volgende elementen vaak aanwezig zijn in DKO-lessen, ongeacht de studierichting:

- opwarming en voorbereiding (materiaal/instrumenten);
- aansluiten bij of herhalen van kernpunten van de vorige les;
- formuleren van een nieuw technisch kader (bv. specifieke techniek) of opdracht (bv. specifiek stuk of kunstenaar). Dit gaat veelal samen met een demonstratie door de leerkracht;
- oefening: uitvoering of creatie (individueel/groep) (geleid door leerkracht/zelfgestuurd);
- presentatie of demonstratie.

Binnen het aspect uitvoering of creatie, dat vaak het grootste gedeelte van de les inneemt, wordt door sommige leerkrachten nog een specifieke opbouw aangebracht. Zo geeft een leerkracht Beeldende Kunst (BK\_SG\_schilderen) aan dat een les meestal “breed” begint (breed onderzoek, maken van voorstudies, verkennen) en daarna steeds specifiekere of “smaller” wordt (er worden gaandeweg keuzes gemaakt die worden uitgewerkt). Een leerkracht Dans (Da\_HG\_KlasDans) geeft een gelijkaardige ordening aan van improvisatie naar een specifieke uitvoering aan de barre. We zouden deze ordeningen van inhoud een *inwerkende of specialiserende ordening* kunnen noemen: van algemeen en in de breedte naar specifiek (vaak één werk, dans, stuk of compositie) en in de diepte (details, afwerking, enz.). Uit de lesobservaties maken we op dat de lessen waarin de uitvoering of creatie van de leerling minder of geen rol spelen (bv. een les Kunstgeschiedenis) ook minder gebruik maken van een dergelijke ordening. In die lessen hanteren de leerkrachten meer eerder een *lineaire ordening*. Die ordening is dan gebaseerd op bv. een historische lijn of op de logische opbouw van een begripsvocabularium.

In sommige gevallen wordt de hierboven vermelde opbouw/sequentie ook gespreid over verschillende lessen. Veel leerkrachten rekenen er daarbij op dat de opbouw van een les zichzelf uitwijst. Dit blijkt uit de manier waarop ze hun aanpak van de les typeren met termen zoals “flow” en “spontaan”. Zeker voor lessen waar uitvoering en creatie centraal staat, wordt aangegeven dat deze veelal “spontaan beginnen” (BK\_HG\_schilderen) en “geen vast verloop” kennen (BK\_HG). We kunnen dus concluderen dat de structurering van die lessen flexibel is en met opzet flexibel wordt gehouden. Er is zelden een vooraf gemaakte planning die strikt (kan) gevolgd wordt/worden. De opbouw van de les krijgt met andere woorden eigenlijk pas vorm tijdens het verloop van de les zelf.

### 5.2.3 Lesoverstijgende (leer)lijnen

Niet enkel binnen een les maar ook over de lessen heen wordt aan de inhoud een ordening of opbouw gegeven. Wanneer we spreken over een langerlopend leerproces (bv. graad of gehele DKO-opleiding) wordt daarvoor ook de term *leerlijn* gebruikt. De term kent minstens twee verschillende interpretaties. De term is te begrijpen als (het principe van) de samenhang en bewuste ordening tussen een reeks van les- of leerstofonderdelen. Die ordening binnen een schooljaar en over de schooljaren (bv. binnen een graad) illustreert vaak ook de pedagogisch-didactische visie van een leerkracht en/of school. Het vertelt hoe een leerling, onder begeleiding, een leerproces aflegt van een beginpunt A naar een eindpunt B en welke leerwinst wordt opgedaan in dat proces. De term leerlijn wordt ook gebruikt voor een daarop gebaseerd instrument dat die samenhang of ordening uitschrijft in de vorm van didactische en organisatorische richtpunten. In die optiek kan een leerlijn dus ook een uitgeschreven pedagogisch-didactische tool voor leerkrachten zijn. In die, tweede betekenis, is een leerlijn vaak onderdeel van een les- of methodeboek of een leerplan.

Op basis van de gesprekken met de leerkrachten stellen we vast dat de ordening van les- of leerstofonderdelen over de DKO-lessen niet altijd tot in detail vastligt op voorhand. “*Alles loopt zowat door*

*doorheen de carrière van de leerling*”, verwoordt bijvoorbeeld één van de leerkrachten het (BK\_MG). Dat betekent natuurlijk niet dat er geen specifieke opbouw of ordening te herkennen is in de onderwerpen en thema’s (bv. repertoire) en in de didactiek (bv. van gemakkelijk naar steeds moeilijkere opdrachten) binnen een DKO-opleiding. Het impliceert eerder dat het gebruik van een uitgeschreven pedagogisch-didactische tool in functie van die opbouw en ordening niet veralgemeend is. Een leerlijn in de tweede betekenis van het begrip is er dus niet, zeker niet voor het DKO in haar algemeenheid (“*Die mentale groei van leerlingen ... daarvoor kan je je niet beroepen op geschreven materiaal*” (Focusgroep\_Inspectie)). Voor vakeigen inhouden kan dat duidelijk gemakkelijker (bv. AMV).

Welke elementen zijn dan wel kenmerkend voor die ordening en opbouw van les- en leerstofonderdelen in het DKO? Ten eerste zijn de *presentatiemomenten* belangrijke ankerpunten waar naartoe wordt gewerkt in de praktijklessen. Ze vormen de tussentijdse mikpunten binnen het artistieke leerproces. Uit de interviews blijken dit ook momenten te zijn die voor structuur zorgen in de lessenreeks of het jaarprogramma. Ze resulteren in een opbouw van idee (bv. improvisatie of schets) tot afgewerkt(e) werk(en) (bv. voorstelling).

*“In het eerste trimester vrij losstaande oefeningen, vaak op improvisatiebasis. In het tweede trimester plukken we dan wat uit die oefeningen en gieten dat samen in een totaalproject dat ze op het toonmoment kunnen laten zien. Dan krijg je wisselwerking tussen oefening en uitbouw van een jaarproject.”* (WO\_HG)

Een tweede rode draad in de ordening van de les- en leerstofonderdelen is de evolutie van een hoofdzakelijk *vaktechnisch* werken met de leerlingen in het begin van de leerloopbaan (op een basisniveau) naar meer *creatieve* opdrachten in en na de middelbare graad, waarbij aspecten zoals originaliteit, expressie en authenticiteit belangrijker worden (op een expertniveau).<sup>4</sup> De didactiek van de lagere en middelbare graad wordt in het verlengde daarvan ook wel als meer “omlijnd” of “klassiek academisch” omschreven door een aantal leerkrachten (BK\_HG\_schilderen, BK\_HG\_kunstgeschiedenis), terwijl zeker de hogere en specialisatiegraad (alleen voor BK) eerder geassocieerd wordt met vrijer curriculum waarin het “eigen artistieke parcours” van de leerling belangrijker wordt. Van de leerling wordt dan een grotere eigen stilistische inbreng verwacht. Automatisch wordt de externe sturing van de leerkracht dan ook minder.

*“De accenten verschuiven. Je kan dieper gaan als ze onder worden en je gaat er wel van uit dat een aantal fundamentele zaken verworven zijn dus je raakt die wel even aan maar je blijft er niet zo lang bij stilstaan. Je kan eigenlijk steeds artistieker gaan werken, tegenover die technische kant.”* (WO\_HG)

*“Bij mij [hogere graad], ze krijgen een opdracht en kunnen dan aan de slag. Terwijl [naam leerkracht specialisatiegraad], die geeft meer een verhaal. Hij gaat veel meer vragen van de student zelf.”* (BK\_MG)

Verder wordt ook opnieuw het principe van voldoende afwisseling gehuldigd door de leerkrachten. Ook dat is een element in de leerlijn van de leerlingen:

*“Ik probeer over die vier jaar heen uiteenlopende dingen te doen”* (WO\_HG)

#### 5.2.4 Ordening les- en leerstofonderdelen in en over jaren en graden

Hoe gebeurt de ordening van de les- en leerstofonderdelen in de loop van een jaar of over de jaren en graden heen? Daar herkennen we in de interviewdata een *uitwerkende of elaboratieve* ordening: van

<sup>4</sup> Op deze lijn (de evolutie van overwegend vaktechnisch naar overwegend creatief) komen we verder terug wanneer we het over de doelen van de leerkrachten hebben.

een smalle naar een brede visie op de artistieke discipline en van simpele naar meer complexe opdrachten. De uitwerkende ordening wordt vooral door de leerkrachten in de Beeldende Kunst aangehaald als kenmerkend voor de opbouw van een leerloopbaan. Zij benadrukken verder ook de *spiraalvormige* ordening of opbouw van de les- en leerstofonderdelen binnen de gehele DKO-leerloopbaan. Met spiraalvormige opbouw (een term van Jerome Bruner) bedoelen we dat bepaalde thema's of kwesties op verschillende momenten in de opleiding terugkomen (model, portret, perspectief, stilleven, ...) maar telkens gekoppeld aan hogere verwachtingen vanwege de leerkracht.

*“In principe worden alle onderdelen in alle graden gegeven, bijvoorbeeld druktechnieken doen wij ook al in de lagere maar dan zullen we eerder een kartondruk doen omdat dat gevaarlijk is om direct op hout te doen voor die kinderen. Die krijgen ook schilderen, tekenen, kleien, ... Al die disciplines komen aan bod zowel in de lagere als bij de volwassenen. (...) Zowel in de lagere als in het middelbaar als bij de volwassenen wordt bijvoorbeeld waarnemings-tekenen op dezelfde manier uitgelegd. Ik geef niet specifieke andere uitleg over die opdrachten. Van de volwassenen verwacht ik van die creatieve opdrachten wel dat ze al een stapje verder kunnen gaan dan die van de lagere. In principe kan je aan al die groepen gelijkaardige opdrachten geven, alleen wordt dat iets anders uitgewerkt dan.”* (BK\_MG)

Ook kunnen dus de materialen en technieken en precieze formulering of ontwikkeling van de opdracht telkens wat verschillen.

Leerkrachten Muziek benadrukken eerder *het lineaire aspect* van de opbouw van een lessenreeks of opleiding.

*“Op het einde van les 1 de toonladder van Do groot, op het einde van les twee de Fa sleutel...”* (MU\_LG)

Verder geldt ook het *probleemgestuurd* werken als ordeningsprincipe binnen de richting Muziek (Mu\_MG\_piano). De lesonderdelen komen aan bod volgens de relevantie van problemen die een leerling binnen een ruimere opdracht ervaart, bijvoorbeeld in het werken naar een presentatiemoment toe. Daarmee samenhangend speelt het op peil houden van de uitdaging en motivatie van de leerlingen een rol. De leerling moet door de lesinhoud en opbouw in de lessen en opleiding voldoende uitgedaagd blijven. Maar omdat het DKO geen verplicht onderwijs is, is het net zo belangrijk de leerling enthousiast en leergierig te houden (*“Ze moeten hun leerlingen elke week terug winnen”* (Focusgroep\_inspectie)).

Eén leerkracht geeft aan dat het aanleren van een artistieke discipline in het begin snel resulteert in veel leerwinst maar daarna enigszins stagneert. Bovendien verloopt die leercurve ook verschillend naargelang de leeftijd. Hiermee wordt in de ordening van les- en leerstofonderdelen rekening gehouden:

*“Van kinderen verwacht je op technisch gebied meer. Die hebben nog meer motoriek, leren gemakkelijker iets aan. Volwassenen zitten vaak vast na enkele jaren. Dan stagneert dat niveau.”* (MU\_MG\_piano)

De meeste geïnterviewde leerkrachten gaven aan zich goed te voelen bij de opbouw die zij in een jaarprogramma of in de gehele opleiding zien.

## 5.3 De beoogde doelen en basis- en deelvvaardigheden

### 5.3.1 De CiS-theorie over het bepalen van doelen

Kunstonderwijs is in het licht van de CiS-theorie een onderwijsvorm die leerlingen helpt om met *één of meerdere cultuurdragers* te werken. Anders gesteld: door kunstonderwijs leren leerlingen vaardig te werken met artistiek “materiaal”. Dat kan van alles zijn: het lichaam (bv. de stem bij Muziek of het lichaam bij Dans), voorwerpen (bv. muziekinstrumenten of verf en canvas), taal (bv. een tekst bij toneel) en grafische tekens (bv. digitale designs en games bij mediakunst).

Kunstonderwijs is echter meer dan het aanleren en oefenen van die mediale vaardigheden, meer dus dan het zelf leren werken met artistieke grondstoffen. Het is zaak met die grondstoffen iets te doen, iets ermee te maken. Vandaar dat van Heusden kunstonderwijs ziet als een “onderwijs in maken, in creativiteit, in het bedenken van nieuwe mogelijkheden” (van Heusden, 2011, p. 10). Binnen de CiS-theorie past kunstonderwijs dan ook het best bij de vaardigheid van het ‘verbeelden’. Net door het vermogen tot verbeeldingskracht kan een leerling immers mogelijkheden zien die er nog niet zijn en binnen die mogelijkheden keuzes maken.

Hoewel verbeelden volgens de CiS-theorie de dominante vaardigheid is in het kunstonderwijs, zijn de andere culturele vaardigheden daarom niet afwezig. Ook nieuwsgierigheid en opmerkzaamheid, elementen die we bij de vaardigheid van het waarnemen kunnen plaatsen, zijn essentieel voor de artistieke bagage van een leerling. Een goed artistiek geheugen typeert van Heusden als de “atelier” én de “rommelzolder” (van Heusden, 2011) van de leerling-kunstenaar. Het aanmaken van een dergelijk artistiek geheugen veronderstelt de voortdurende toepassing van waarnemende vaardigheden.

*“Overigens geldt ook hier dat verbeelding niet in een vacuüm plaatsvindt: als we de ‘mogelijkheidszin’ (een uitdrukking van de schrijver Robert Musil) willen ontwikkelen, dan moeten we ook de nieuwsgierigheid prikkelen. Want wie veel opmerkt, heeft meer bagage (en geheugen). Dan doen zich ook meer interessante dwarsverbanden voor, en heb je meer materiaal waaruit je kunt putten. Je leert het verleden, het culturele erfgoed te koesteren omdat het een bron is van mogelijkheden waaruit je kunt putten. Niet omdat het intrinsiek, uit zichzelf waardevol is, maar omdat het je schatkamer is, je atelier en je rommelzolder – de twee pijlers waarop creativiteit rust zijn een goed (persoonlijk én collectief) geheugen en een scherpe waarneming en beide worden in het kunstonderwijs getraind.” (van Heusden, 2011, p. 11).*

Ook conceptualiseren is aanmerkelijk, het kunstonderwijs bestaat immers ook voor een belangrijk deel uit het aanleren en gebruiken van concepten (namen, labels, categorieën, stromingen, technieken, types van kunstwerken en kunstenaars, enz.). Die in essentie talige vaardigheid maakt dat we kunst kunnen waarderen en erover kunnen communiceren (bv. kunstkritiek). Inzicht krijgen in de manier waarop kunst (bv. de analyse van een verhaal, het begrijpen van een beeldende techniek, ...) en de kunstwereld werkt, is evenzeer deel van het DNA van het kunstonderwijs. Dit kan door de analytische vaardigheden van de leerling aan te scherpen.

De CiS-theorie beklemtoont dat een kenmerk van kunstonderwijs is dat de aangeleerde vaardigheden (vooral verbeelden maar ook de andere vaardigheden) in functie staan van het vormgeven (het uitdrukken) van betekenisgeving. Met de artistieke grondstoffen en door het inzetten van verschillende basisvaardigheden leren leerlingen in het kunstonderwijs dus reflecteren op hun eigen leven, hun eigen denken en handelen, maar ook op de maatschappij, op de mens. Het artistiek product dat ze maken is een uitdrukking van die reflectie - of zou dat toch moeten zijn om het predicaat ‘kunst’ te krijgen. Anders gesteld: leerlingen gebruiken kunst als de spiegel waar ze in kijken. Zoals aangegeven

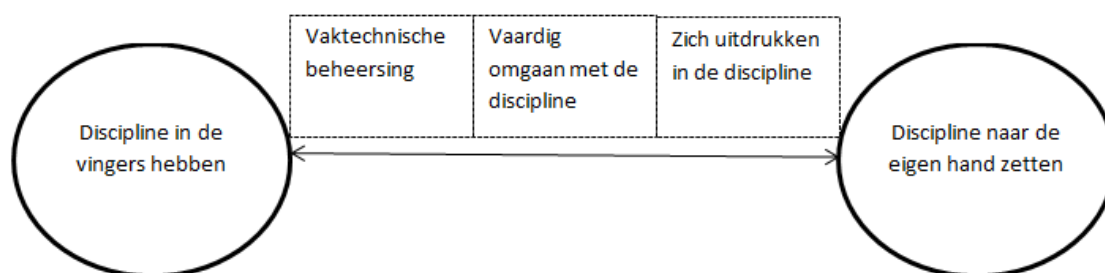
in het inleidende hoofdstuk is de finaliteit hiervan voor van Heusden (2011) te vatten met de notie ‘cultureel bewustzijn’: het besef wie zelf zijn en hoe, waar en waarom anderen van ons verschillen of op ons gelijken.

*“Goed kunstonderwijs leert leerlingen hun cultureel (zelf)bewustzijn te ontwikkelen, het leert ze te verbeelden en die verbeelding om te zetten in producten en performances, en het leert ze een medium (materiaal en instrumenten) te beheersen. Daarbij maken ze zich verschillende cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) eigen die ook buiten de kunsten, in andere onderwijsvakken voorkomen (vormen van waarnemen, mondeling en schriftelijk taalgebruik en analytisch vermogen).” (van Heusden, 2011, p. 22)*

### 5.3.2 Discipline-gebonden doelen volgens de DKO-leerkrachten

Nemen we nu weer even het perspectief van de leerkrachten in het DKO aan. In de interviews met de leerkrachten gingen we na welke doelen zij zelf koppelen aan hun kunstonderwijskundige praktijk. Anders gesteld: *welke competenties (vaardigheden, kennis, attitudes) wil de leerkracht bij de leerlingen verhogen?* Deze vraag peilt naar een specifiek aspect van *teacher cognition*: datgene wat de leerkrachten zelf zien als de doelen van hun educatieve werk. Dit facet van *teacher cognition* werd in de interviews bevraagd door middel van een aantal open vragen: *Welke doelen heeft u met uw lessen vooral voor ogen? Verschillen deze doelen naargelang lessen (opties)/studierichting/graad/jaar? Wat vindt u het ultieme doel van uw al lessen samen? Wat wilt u uiteindelijk en vooral bewerkstellingen bij uw leerlingen?*

Wat opvalt, is dat de DKO-lespraktijk in de ogen van de leerkrachten een breed spectrum aan doelen nastreeft. Eén specifieke dimensie waarnaar de ruime meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten verwijst, is de beheersing van de artistieke discipline zelf. We spreken over discipline-gebonden doelen. Meer specifiek gaat het om de samenhang van de vaktechnische uitvoering van een discipline enerzijds en het zich eigen maken van die discipline anderzijds. Verschillende aspecten gerelateerd aan deze doeloriëntatie werden benadrukt in de antwoorden op de bovenvermelde vragen. Onderstaande figuur conceptualiseert op grond van de gesprekken deze doeldimensie meer in detail.



De verschillende doelen van de DKO-klaspraktijk staan in het bovenstaande schema niet los van elkaar. Uit de gesprekken met de leerkrachten blijken ze immers vaak in elkaar over te vloeien of geïntegreerd te worden. Niettemin kunnen we de doelen die de leerkrachten formuleerden toch op een bipolaire as plaatsen.

Doelen die eerder links gesitueerd zijn, houden meer expliciet verband met een vaktechnische beheersing van de discipline. Het medium en vooral het mediaal vermogen van het vaardig omgaan met techniek staat dan centraal. We geven een aantal voorbeelden van formuleringen van deze doelen:

*“Eerst wordt de articulatie goed aangepakt, samen met de ademhaling, resonantie, ...” (WO\_MG\_AVV)*



*“Wij geven een academische opleiding dus vooral basistechnieken, olieverf, aquarel, ... leren dingen opspannen, bewust zijn van transparante pigmenten en dekkende pigmenten en weten welke kleuren, ... dat is puur technisch (...) Gewoon om die technieken te beheersen. We willen hier geen robotjes maken maar in de eerste jaren ligt de klemtoon daar wel wat op.” (BK\_HG\_schilderen)*

Doelen die eerder rechts geplaatst zijn in het bovenstaande schema benadrukken het zich eigen weten maken van de discipline om zelf iets origineel en authentiek uit te drukken. Het medium en de techniek van een discipline zijn op dat moment het middel om iets van of voor zichzelf te kunnen uitdrukken. We geven enkele uitspraken van leerkrachten die hierbij aansluiten. Opvallend was dat vooral de leerkrachten in de Beeldende Kunst dit type van doelen benadrukten:

*“[Het uiteindelijke doel is] een eigenheid hebben leren opbouwen en zich van daaruit kunnen ontwikkelen.” (BK\_HG\_kunstgeschiedenis)*

*“Via de taal van de muziek iets kunnen overbrengen aan het publiek. Dat lijkt misschien evident maar dat is niet evident. Er zijn er die zo met alles van noten en motoriek bezig zijn dat ze vergeten muziek te maken. Dat is heel belangrijk. ... Interpretieren. Dat ze een eigen interpretatie maken, dat ze niet volgen wat ik hen opleg.” (MU\_MG\_Piano)*

Nogal wat geformuleerde doelen impliceren vaktechniek maar ook het overstijgen ervan. Het gaat om doelen die meer zijn dan de beheersing en uitvoering van technische kwesties: inzicht erin krijgen, de werking ervan begrijpen.

De verhouding tussen vaktechniek en het zich eigen maken van een discipline door een eigen authentieke artistieke creatie is complex. De meeste leerkrachten geven in dit verband aan dat kennis en vertrouwdheid met vaktechnische vaardigheden het doel van de eigen individuele expressie in een medium *vooraf* gaat. Dat impliceert dat de vaktechnische beheersing als doel dominanter is in de lagere jaren en graden en de originele en authentieke uitdrukking gebruik makend van die vaktechniek eerder in de hogere jaren en graden plaats vindt.

*“Het is uitbreken uit traditie en techniciteit (...) Hier geven we mensen baggage mee zodat ze zelf aan de slag kunnen, naargelang eigen interesses en voorkeuren. We willen niet invullen waar ze mee afstuderen maar we willen wel, voor de eerste jaren, overbrengen wat wij belangrijke elementen en technieken vinden in de schilderkunst.” (BK\_HG\_schilderen)*

*“Ik vind dat heel belangrijk om dat in de lagere jaren te doen. Hoe hoog ik ook vrijheid in het vaandel draag, het zal niet werken als mensen zouden binnenkomen en we zouden ze laten doen wat ze willen. Ze moeten wel een basis hebben. Als je leert koken, moet je ook een paar dingen leren vooraleer je kan beginnen zo te doen. Je mag dat ook niet te lang rekken want dan beginnen ze zich te verbergen achter technieken en regels. Ik vind alles techniek. Als die van daarachter een stuk glas pakt en stukken verf wegkrast is dat evenzeer een techniek, ook al is dat geen regel van de kunst. Na verloop van tijd voldoet een werk aan eigen wetmatigheden en eigen regels en is de context ook ander werk.” (BK\_SG\_schilderen)*

*“Alle belangrijke technische zaken van kleur mengen, compositie, ... wordt aangeleerd in de jaren daarvoor. In het vierde is het de bedoeling dat ze al die zaken gaan toepassen op eigen werk. Eerst afvragen van wat wil ik vertellen, en hoe wil ik daar naartoe gaan, stap voor stap. Ik leer niet zozeer nieuwe techniek aan, maar een wijze om tot een werk te komen.” (BK\_SG\_schilderen)*

*“Ik merk ook dat als ze ‘vanbuiten spelen’ dat ze meer loskomen van hun partituur en niet meer alle noten willen lezen en dan kunnen ze vaak ook meer expressie tonen en zich inleven in de muziek.” (MU\_MG\_piano)*

Een DKO-leerloopbaan zien als een evolutie van vaktechnische doelen nastreven naar een focus op de creativiteit en eigenheid van de leerling als (beginnende) kunstenaar is echter een te simpele voorstelling. Zo merken we op dat ook leerkrachten in de middelbare graden al het belang accentueren van het naar de eigen hand zetten van discipline-gebonden techniek als doelstelling van hun kunstonderwijs. Het is dus niet enkel een doelstelling in de latere fase van de leerloopbaan. Het lijkt er ook op dat er wat dat betreft een verschil is tussen de artistieke disciplines en de aangehaalde volgtijdelijkheid van vaktechniek naar (daarna pas) creativiteit iets dat meer in de studierichtingen Muziek en Dans speelt dan in de richtingen Woordkunst en zeker Beeldende Kunst. De leerkrachten in die laatste studierichting vermelden ook explicieter de zeer verschillende individuele leerwegen die leerlingen volgen. Of die verschillen typerend zijn voor alle leerkrachten in de verschillende richtingen zou verder moeten worden nagegaan.

Hoe dan ook geven een aantal leerkrachten wel duidelijk aan dat het werken aan een eigen authentieke uitvoering niet *na* maar ook *tijdens* het verwerven van vaktechnische vaardigheden (in termen van de CiS-theorie: mediale vaardigheden) kan. Het verwerven van ambachtelijke vaardigheid of kunde staat niet in tegenstelling tot noch in de schaduw van het werken aan een eigen oorspronkelijk werk. Of anders gesteld: het vaardig technisch leren omgaan met een artistiek medium kan langs verschillende leerwegen en hoeft niet noodzakelijk via het loutere en steriele reproduceren van bestaande werken van andere kunstenaars of via het strikt imiteren van de leerkracht. Verschillende leerkrachten distantiëren zich zelfs expliciet van zo een aanpak, dit om te vermijden dat - in woorden van de hierboven geciteerde leerkracht - de leerlingen als “robotjes” hun discipline vaktechnisch uitmuntend gaan uitvoeren maar dieper begrip, inzicht en vooral originaliteit uit het oog verliezen. In termen van de CiS-theorie gaat het om het vermijden dat het kunstonderwijs enkele basale cognitieve vaardigheden aanspreekt en weinig cognitieve vaardigheden van een tweede orde en dat wat de leerling doet bijgevolg de uitdrukking van een cultureel bewustzijn mist.

### 5.3.3 Discipline-overstijgende doelen volgens de DKO-leerkrachten

Naast de discipline-gebonden doelen expliciteerden de leerkrachten ook een aantal discipline-overstijgende doelen voor hun lessen. Het zijn doelen die niet gebonden zijn aan een specifieke artistieke tak of zelfs niet aan kunstonderwijs als zodanig. We geven ze hierbij in volgorde van het aantal keer dat er naar gerefereerd werd (meeste verwijzingen bovenaan, minste onderaan), samen met enkele tekenende citaten:



**Tabel 11 Discipline-overstijgende doelen volgens de DKO-leerkrachten**

Doel	Selectie gerelateerde citaten door leerkrachten
Zelfstandigheid verwerven	<p>“Mijn hoofddoel is dat ze zelfstandig en bewust een spelsituatie kunnen uitwerken. Dat ze niet meer constant mijn handje nodig hebben, dat ze zelf aan de slag kunnen (...).” (WO_HG)</p> <p>“Ik leer ze om heel zelfstandig te werken. Bij sommigen moet je heel veel zeggen, bij anderen bijna niks. Als iemand goed bezig is, heb ik geen behoefte om daar iets van te zeggen.” (BK_SG_Schilderen)</p> <p>“Ik wil dat ze in LA hun plan kunnen trekken met de muziekstukken.” (MU_LG_4_AMV)</p> <p>“Het doel voor mij is dat ze na die negen jaar in staat zijn om zelfstandig een werk in te studeren. Dat ze naar een muziekwinkel gaan, een partituur kopen en daar iets van kunnen maken, en dat ze dus zelf kunnen vingerzettingen zoeken, de toonaard bepalen, moeilijkheden zoeken, de structuur. Dat vind ik het allerbelangrijkste.” (MU_MG_piano)</p>
(spel)plezier en zin in kunst ervaren	<p>“Bij mij gaat het vooral om plezier (...) vooral dat ze met een goed gevoel naar huis gaan.” (BK_LG_ABV)</p> <p>“Dat ze in staat zijn om zelfstandig en heel bewust iets op poten te zetten, maar ook dat hun plezier en goesting niet verminderd zijn maar in tegendeel nog een beetje gegroeid zijn, en dat ze er mooie herinneringen aan overhouden natuurlijk.” (WO_HG)</p> <p>“En dan proberen ook een evenwicht te zoeken tussen het spelplezier bij de leerlingen want het blijft uiteindelijk een hobby, en de weg die je zelf wil afleggen.” (MU_MG_piano)</p>
Creatief leren denken	<p>“Creatief denken. (...) Bij de groten gaat het gemakkelijker dan bij de kleintjes. Ik heb een vrij grote groep dus dan moet je wel wat beperken. Voor de kleintjes is dat wat moeilijker maar op het begin en eind van de les mogen ze vrij werken.” (BK_LG_ABV)</p>
Sociale vaardigheden aanleren	<p>“Ja gewoon, het is een klasgroep, respect voor het elkaar en het materiaal, omgang, menselijke dingen. Ik wil wel dat ze zich fatsoenlijk gedragen in de klas, fatsoenlijk werken en respect voor elkaar en het materiaal tonen.” (BK_MG_BV)</p>
Groeiende interesse krijgen	<p>“Ze moeten ook iets kunnen uitdrukken en eigen interesses ontwikkelen (...) Hier geven we mensen baggage mee zodat ze zelf aan de slag kunnen, naargelang eigen interesses en voorkeuren.” (BK_HG_schilderen)</p>
Breder referentiekader hebben	<p>“Ik leg altijd heel veel boeken, ik neem er ook een heleboel van thuis mee en ik merk dat dat goed is om mensen hun beeld te verruimen. Iedereen komt eigenlijk met een vrij eng beeld van wat schilderkunst is of zou moeten zijn. Je ziet dat dat heel snel evolueert en hoe groter je dat kader maakt, hoe uiteenlopend dat kader is en hoe veiliger ze zich voelen. Als ze niks durven is dat vaak omdat ze geen referentiekader hebben en bang zijn om iets 'fout' te doen. Ik probeer dingen te laten zien die aansluiting maken en ben zelf daarnaar te laten zoeken.” (BK_SG_schilderen)</p>
Talenten (laten) ontdekken	<p>“Het ultiem doel zou ik eigenlijk... natuurlijk het ultiem doel is wanneer er bepaalde talenten bijzitten die er hun beroep van maken. Dat is het ultiem doel. Maar eigenlijk is dat een beetje een vals beeld want op de 100, is er misschien maar 1. De vraag is eerder: die ene die heeft misschien die lessen niet nodig? Die heeft misschien dat talent van zichzelf.” (WO_MG)</p>
(Later) meer aan cultuur participeren	<p>“Het belangrijkste is van die 99 anderen een zijn voor cultuur te geven, zijn geven om later eens naar een toneelstuk te gaan, zijn te geven en ben de taal aan te reiken zodat zij zonder angst durven spreken, gelijk waar. (...) Als ik dat kan bekomen dan ben ik eigenlijk nog gelukkiger dan met dat ene talent dat de pannen van het dak speelt.” (WO_MG)</p>
Open attitude leren hebben	<p>“In het begin is er dan heel veel onzekerheid maar dan moet je ze gewoon geruststellen. Ze leren dan ook gewoon dat als schilder gebeuren er soms gewoon dingen. Je moet ervoor open staan dat je niet 100 procent controle hebt. (...)” (BK_HG_schilderen)</p>

Zoals de citaten in de bovenstaande tabel (tabel 11) al duidelijk maken, is het niet zo dat bepaalde van deze doelen erg correleren met een bepaalde studierichting of een bepaalde graad. Ze worden vermeld door leerkrachten ongeacht hun richting, optie, doelgroep (groeps grootte, leeftijd). We zouden de lijst kunnen zien als meer “schragende” doelen. Nagenoeg alle van deze discipline-overstijgende doelen (zoals creatief denken en sociale vaardigheden) sluiten ook nauw aan bij de zgn. van *21st century skills*: algemene competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) die mensen vandaag nodig hebben voor hun (toekomstige) carrière en leven. Dit zijn skills die niet alleen via kunst(onderwijs) kunnen worden verworven maar wel daar tot de doelstellingen kunnen behoren. Ze zijn, zo

blijkt uit onze analyse, in hoofde van de DKO-leerkrachten minder belangrijk (want minder prominent vermeld) dan de discipline-gebonden doelen. Tegelijk zijn ze als doelen wel inherent verbonden aan de kunstonderwijskundige praktijk en wel van het begin van de DKO-leerloopbaan tot het einde. Er wordt in de interviews ook verwezen naar de mogelijkheid van de transfer van vaardigheden van het artistieke naar andere levensdomeinen:

*“Dat is het vertrekpunt, de basis. En dat zit in iedereen, maar dat zijn dingen die met de loop van de jaren naar de achtergrond verdwijnen en wij dan later terug naar boven mogen halen. Als ik hier zo lees fantaseren, dromen, out-of-the-box denken, dat is toch zalig?! En dat mag je nooit verleren. Dat zijn ook waarden, ook al gaan ze later exacte wetenschappen studeren, als je niet out-of-the-box kan denken kan je er ook daar niet uithalen wat erin zit. Dat zijn belangrijke basiswaarden in een leven die je moet ontwikkelen, en bijvoorbeeld ook fantasie, dat is oplossen bedenken waar een ander nooit zou opkomen, ook dat is een waarde.” (WO\_HG)*

#### **5.3.4 Doelen volgens de DKO-leerkrachten geïnterpreteerd volgens de CiS-theorie**

Om de visie van de leerkrachten over de doelen van hun educatief werk rechtstreeks te kunnen koppelen aan de basis- en deelvaardigheden die de CiS-theorie herkent (zie hoofdstuk 1) in het culturele proces werden de verschillende basisvaardigheden ook aan de leerkrachten voorgelegd. Dit gebeurde aan de hand van een reeks van twaalf kaarten met daarop een concrete vertaling van de inhoud van de deelvaardigheden. Deze twaalf kaarten zijn feitelijk een operationalisering van de vier algemene vaardigheidsclusters die de theorie omschrijft. Elke kaart (rechter kolom van de onderstaande tabel 12) staat dus voor een bepaalde vaardigheid uit de CiS-theorie (linker kolom van de onderstaande tabel 12). Aan de geïnterviewden werd gevraagd die kaarten te selecteren die het belangrijkste zijn binnen het eigen lessen en dit uit te leggen en te motiveren. Op die manier expliciteren zij de vaardigheden die ze bij hun leerlingen wensen te stimuleren.

**Tabel 12** Vaardigheidskaarten per basisvaardigheid (interview)

Waarnemen	<i>Zintuiglijk waarnemen</i> Zien, horen, ruiken, voelen, proeven, ...  <i>Ervaren en beleven</i> Selecteren, kijken, observeren, proeven, ruiken, tasten, opmerken van smaken of geluiden, lokaliseren, ...  <i>Onthouden en herkennen</i> Onthouden, herkennen, oproepen van wat men weet, vergelijken met vorige ervaringen, overeenkomsten en verschillen vaststellen, ...
Verbeelden	<i>Verzinnen en verbeelden</i> voorstellen, representeren, het transformeren van kennis, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, fantaseren, dromen, waanvoorstellingen maken, out-of-the-box denken, dimensioneel denken, verbinden, associaties maken, modelleren en herschalen (bv. van verbaal naar materieel, van mathematisch naar artistiek, ...), samen brengen, ontwerpen, ...  <i>Lichamelijk uitdrukken</i> Zich uitdrukken (een persoonlijke overtuiging of mening), een gevoel weergeven, emoties tonen (bv. genot of afkeur), gedachten presenteren, zich inleven, spelen, doen alsof, ...  <i>Uitvoeren/ creëren met materiaal en techniek</i> Gebruiken van materiaal, toepassen van techniek, ontwikkelen, maken, construeren, ...
Conceptualiseren	<i>Begripsmatig benoemen</i> Omschrijven, beschrijven, formuleren, vertellen, praten over (bloggen, twitteren, ...), ...  <i>Duiden en waarderen</i> Interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, communiceren, ...
Analyseren	<i>Ontleden en onderzoeken</i> Inzichtelijk maken, uitleggen, verklaren, verbanden leggen, patronen zoeken (analogieën en metaforen), testen, ontleden, hypothesen opstellen, ...  <i>Aftoetsen en verklaren</i> Onderzoeken, checken, aftoetsen, concluderen, beoordelen, experimenteren, meten,

In onze analyse van de antwoorden valt om te beginnen op hoe moeilijk leerkrachten het vinden de vaardigheden te herkennen en te selecteren die zij in hun lessen nastreven. Verschillende reacties duiden erop dat zij niet op die manier over vaardigheden nadenken en vooral de artistieke en andere competenties die zij nastreven als één geheel zien.

*“Dit is fantastisch [wijst op kaartjes] om zo al die dingen benoemd te krijgen maar het is zo moeilijk om te zeggen alleen dit, je werkt met het totaalpakket. Het zit allemaal heel erg met elkaar verweven, ook met die taal.”* (WO\_MG)

*“Het is van alles wat.”* (BK\_HG\_kunstgeschiedenis)

De leerkrachten linken hun eigen lessen met deelvvaardigheden die verband houden met alle vier de basisvaardigheden uit de CiS-theorie. De basisvaardigheden komen echter niet in gelijke mate voor in de antwoorden van de geïnterviewden. Zij associëren hun eigen klaspraktijk in sterkere mate met de vaardigheid van het waarnemen en (vooral) het verbeelden dan met het conceptualiseren en (nog iets minder) het analyseren. Gevraagd naar hun lesdoelstellingen komen de DKO-leerkrachten dus vaker uit op de meer concrete culturele vaardigheden dan de meer abstraherende vaardigheden. Met die voorzichtige vaststelling vinden we enige empirische grond voor de stelling die de CiS-theorie afleidt uit een analyse van hoe kunstonderwijs zich verhoudt tot cultuureducatie, nl. dat kunstonderwijs vooral betrekking heeft op verbeelden (hier te begrijpen als: het maken van een creatie, product of productie) maar dat het aanmoedigen van de verbeelding vaak gepaard gaat met het aanspreken van de andere vaardigheden: waarnemen, conceptualiseren en analyseren.

Uit de rapportering door de DKO-leerkrachten blijkt ook dat zij vooral de waarnemende vaardigheden als erg nastrevenswaardige vaardigheden zien. Dat de vaardigheid van het verbeelden sterk samenhangt met de vaardigheid van het waarnemen is een vaststelling die matcht met de theoretische uitgangspunten van Cultuur in de Spiegel.

Wat de selectie van de vaardigheden voor hun eigen kunstles betreft zien we vrij gelijkaardige patronen bij de leerkrachten in de vier studierichtingen. De antwoorden op de vraag welke vaardigheden leerkrachten bij de leerlingen nastreven, zijn dus niet opvallend anders naargelang de artistieke discipline. De leerkrachten in de richting Woordkunst en Beeldende Kunst leggen naar verhouding wel iets meer de klemtoon op het verbeelden, terwijl de leerkrachten in Muziek en Dans iets meer het aanscherpen van de waarnemende vaardigheden in hun eigen educatieve praktijk herkennen. Dit zou een indicatie kunnen zijn dat in de eerste twee studierichtingen de producerende activiteit (het “zelf maken”) meer steunt op de eigen verbeelding en fantasie terwijl in de laatste twee studierichtingen de producerende activiteit meer gealigneerd is naar een voorbeeld of model (bv. partituur, leerkracht, bestaande dans, ...) dat eerst nauwkeurig en nauwgezet moet worden waargenomen. Toch zijn deze verschillen in de antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten nog te miniem om dat verband te staven.

Het bovenstaande neemt niet weg dat de vaardigheden waarop in de verschillende artistieke opleidingen wordt teruggevalLEN toch erg anders kunnen zijn. In enkele interviews wordt door de leerkrachten zelf gewezen op het verschillende karakter van de disciplines. Dat karakter is, op basis van de interviews met de leerkrachten, echter moeilijk empirisch te vatten. De woorden en beschrijvingen die de leerkrachten gebruiken zijn vaak erg anders en hun concepten moeilijk terug te brengen tot gestandaardiseerde categorieën. Wat opvalt, is dat het leren creëren van beeldende kunsten als een trager, intuïtiever en meer divergerend leerproces wordt getypeerd dan de andere artistieke disciplines. Eén leerkracht omschrijft het zo.

*“Schilderen is veel intuïtiever, je laat iets gebeuren en je grijpt in op moment die je cool vindt. Andere opleidingen zijn meer gecontroleerd. Je bedenkt een procedé en voert dat uit. Je sluit eigenlijk heel veel mogelijkheden uit. Terwijl met een schilderij, je hebt een startpunt maar dat eindpunt kan daar enorm ver vanaf liggen.” (BK\_HG\_schilderen)*

Rekening houdend met de verschillende typering van de disciplines zelf is het vanzelfsprekend dat ook de vaardigheden die een leerling verwerft en hoe deze vaardigheden in een les worden aangesproken anders gekenmerkt worden door de leerkrachten. Het analyseren bijvoorbeeld kan gebeuren door een historisch overzicht te bieden (MU\_MG\_piano, BK\_HG\_schilderen), door in groep beeldende werken te onderzoeken (BK\_LG\_ABV), door leerlingen te vragen de samenhang tussen hun werken uit te leggen (BK\_HG\_schilderen), door hen te vragen geschikte titels voor hun werken te bedenken (BK\_HG\_schilderen) ...

Er is ook een verschil in het aanspreken van de vier vaardigheden naargelang de jaren en graden (en dus de leeftijden van de leerlingen) waaraan les wordt gegeven. De leerkrachten die lessen geven aan de hogere jaren en graden (en dus aan leerlingen van gemiddeld hogere leeftijden) selecteren de meer abstraherende vaardigheden (conceptualiseren en analyseren) vaker dan hun collega's in de lagere jaren en graden. Dus in het denken over hun praktijk zien de leerkrachten voor de hogere onderwijsniveaus gemakkelijker de abstraherende vaardigheden als na te streven doelen. Nog anders geformuleerd: de meer conceptualiserende en theoretische benadering van de kunsten krijgt daar meer plaats of zou dat toch moeten krijgen volgens de leerkrachten:

*“En zaken zoals duiden en waarderen of ontleden en onderzoeken? Dat is in de hogere graden. Dat is dan meer, echt naar welsprekendheid of voordracht toe bijvoorbeeld. Maar dat kan ik niet doen met deze kleintjes hier. Daar*

*zijn we in een lagere school niet echt aan toe om dat soort dingen. Maar ja, die teksten, ontleden en zo, toch zeker in welsprekendheid.” (WO\_MG)*

*“En bij volwassenen worden dingen ook vaker theoretisch benaderd. Bij kinderen gaat het meer om het spelen, die hebben niet veel aan die theorie. Volwassenen hebben ook al meer een historisch kader en die zijn ook vaker geïnteresseerd en gaan dan naar concerten.” (MU\_MG\_piano)*

Als reactie op de kaart ‘aftoetsen en verklaren’: *“Altijd te weinig in het onderwijs. Op het einde van een les probeer ik ze wel eens allemaal samen te roepen, dat is vandaag wel niet gebeurd, zodat ze van elkaar leren. Dan zeggen ze die heeft dat meer uitgewerkt, of dat geaccentueerd. Op die manier kunnen ze ook van elkaar leren en zien ze ook de verschillen.” (BK\_HG\_schilderen)*

Merk opnieuw op dat de antwoorden van de leerkrachten op deze vragen kunnen verschillen van de doelen die uit de praktijk blijken (zie hoofdstuk 6). Zo kan een leerkracht aangeven vooral creativiteit te willen stimuleren zonder dat uit zijn lesgeven daar iets van blijkt. Ook kan de *teacher cognition* op het vlak van de doelen een andere logica en samenhang kennen dan de doelen die de leerlingen voor zichzelf hebben.

## 5.4 Plaats en belang van reflectie

### 5.4.1 De CiS-theorie over de plaats en het belang van reflectie

De CiS-theorie ziet kunst als een specifieke vorm van cultuur waarin een cultureel bewustzijn wordt uitgedrukt. Door zich artistiek te uiten (met kunst als resultaat van dat proces) maar ook door de kunsten te bekijken, te bediscussiëren, te analyseren, te bestuderen, ... gaan mensen reflecteren over wie ze zelf zijn, wie de ander is, hoe de samenleving werkt, hoe andere samenlevingen werken, enz. Ze gaan dus reflecteren op de menselijke cultuur, zo redeneert de CiS-theorie. Het is door die actieve reflectie dat mensen - in dit geval leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs - uitdrukking geven aan wie ze zelf zijn en een sterker besef krijgen van zichzelf (wat van invloed is op hun zelfbeeld) en hun eigen culturele identiteit. We kunnen zo stellen dat de kunsten en het kunstonderwijs zelf-reflectief van aard zijn: ze zijn de uitdrukking en vorm van die reflectie én zetten ook aan tot reflectie op onszelf en de ons omringende wereld. Op die manier zijn de kunsten - van sculptuur tot theaterstuk en van dansvoorstelling tot partituur - zowel de aanleiding voor als het resultaat van een reflectief cognitief proces. De link tussen de kunsten en het cultureel bewustzijn loopt dus in twee richtingen. De CiS-theorie beroept zich bij die vaststelling sterk op de ideeën van Merlin Donald. Donald schrijft over het reflectieve karakter van kunst:

*“Art is self-reflective. The artistic object compels reflection on the very process that created it – that is, on the mind of the artist, and thus of the society from which the artist emerged. (...) Art is thus inherently metacognitive in its cognitive function on both the individual and social levels.” (Donald, 2006, p. 5)*

Op dat laatste punt, haar sociaal-reflectieve functie, is kunst altijd controversieel geweest, zo geeft Donald nog aan. Kunst heeft in haar gehele geschiedenis altijd uitdrukking gegeven aan het collectief geheugen, de collectieve visie of perceptie, de gevestigde orde of hiërarchie, de heersende morele en sociale normen, de routines en gedeelde ideeën inzake verbeelding. De kunsten waren op die manier altijd een “teken des tijds”, maar tegelijk waren de kunsten er ook vaak een kritiek op.

De link tussen kunsten en cultureel bewustzijn via de cognitieve activiteit van het reflecteren op het menselijke cultuur (via welke basisvaardigheid ook), roept in een onderwijscontext enkele vragen op.

Hoe verloopt dat proces van reflecteren precies in een didactische context? Is die cognitieve activiteit van het reflecteren iets dat vanzelf gebeurt wanneer les in de kunsten wordt gegeven? Zorgen de kunsten daar voor? Of bestaat er ook niet-reflectief kunstonderwijs, kunstonderwijs dat geen vorm geeft aan een cultureel bewustzijn? En hoe kunnen leerkrachten in het kunstonderwijs hun didactische praktijk zodanig inrichten dat het vermogen tot reflectie op cultuur (en dus cultureel bewustzijn) bij de leerlingen zo optimaal mogelijk is? De CiS-theorie onderbouwt vooral het belang van reflectie en - als gevolg daarvan - cultureel bewustzijn (de “waarom-vraag”) maar geeft op de bovenstaande didactische vragen (eerder “hoe-vragen”) geen rechtstreekse antwoorden. In de interviews met de DKO-leerkrachten gingen we dieper op deze vragen in. Naast de vraag of zij reflectie inbouwen in hun lessen en waarom ze dat doen, polsten we ook naar de manier waarop ze dat doen.

## 5.4.2 Reflectie en reflectief leren volgens de DKO-leerkrachten

### a) Belang van reflectie

Uit de interviewdata blijkt dat het belang van reflectie en reflectief leren door de meeste DKO-leerkrachten wordt onderkend. Het wordt gezien als een manier om de leerlingen een volledig beeld te geven van de artistieke creatie en het artistieke bedrijf.

*“Ik vind dat superbelangrijk. (...) nu doen we bijvoorbeeld geen uitstap met de academie. Ik heb het gevoel... We proberen in een danswereld te groeien waar de leerlingen niets van kennen.” (Da\_HG\_klassiekedans).*

Om zeker te zijn dat de leerkrachten tijdens de gesprekken een helder en gedeeld begrip hadden van de notie ‘reflectie’ werden twaalf specifieke doelen aan hen voorgelegd. De helft van deze doelen (in de linker kolom in tabel 13) kan beschouwd worden als doelen die verband houden met reflectie en reflectief leren, de andere doelen (in de rechter kolom van tabel 13) kennen geen reflectieve component. Aan de leerkrachten werd gevraagd door welke doelen zij zich aangesproken weten voor wat betreft hun eigen lesgeven in het DKO. Met andere woorden: welke doelen brengen zij in verband met hun eigen kunstonderwijs?

**Tabel 13 Reflectieve en niet-reflectieve doelen van DKO (interview)**

De leerlingen staan stil bij de maatschappelijke/culturele “waarde” en betekenis van een kunstwerk of kunstdiscipline (dans, muziek, beeldende kunst, ...).	De leerlingen maken/voeren een kunstwerk (uit) volgens de vastgelegde “regels van de kunst”.
De leerlingen kunnen via hun eigen kunstdiscipline iets van zichzelf uitdrukken: bv. hun eigen gevoelens, visie op de omgeving, perceptie van de maatschappij.	De leerlingen beheersen zo maximaal mogelijk het materiaal en de techniek van hun kunstdiscipline.
De leerlingen zien hoe een kunstwerk altijd een gevolg/uitdrukking is van een persoonlijke of maatschappelijke gebeurtenis.	De leerlingen kunnen onderbouwen waarom ze een bepaalde creatie/uitvoering op een bepaalde manier doen.
De leerlingen kunnen verklaren waarom mensen op (een bepaalde manier) kunst maken en beleven.	De leerlingen kunnen een bepaalde artistieke opdracht zonder meer goed/correct uitvoeren.
De leerlingen creëren een eigen artistieke voorkeur en identiteit.	De leerlingen kunnen een artistieke discipline individueel of collectief beoefenen.
De leerlingen kunnen “de regels van de kunst” beschouwen, interpreteren, becommentariëren, bekritisieren, ... omdat ze beseffen dat ook kwaliteitsregels mensenwerk zijn.	De leerlingen leren zoveel mogelijk waarneembare aspecten van kunstwerken kennen en beheersen.

Opvallend is dat - gemiddeld gezien - de 13 geïnterviewden zich veel sterker aangesproken voelden door de reflectieve doelen dan door de niet-reflectieve doelen. Vooral het doel “*Leerlingen kunnen via hun eigen kunstdiscipline iets van zichzelf uitdrukken: bv. hun eigen gevoelens, visie op de omgeving, perceptie van de*



*maatschappij*” is duidelijk een doel dat breed gedragen is, ongeacht de studierichting. Ook het doel “*De leerlingen creëren een eigen artistieke voorkeur en identiteit*” is een doel waar de meeste geïnterviewde DKO-leerkrachten zich kunnen achter scharen. Idem voor het doel: “*De leerlingen zien hoe een kunstwerk altijd een gevolg/uitdrukking is van een persoonlijke of maatschappelijke gebeurtenis*”.

Toch verschilt het belang dat leerkrachten hechten aan reflectie merkbaar. Sommige leerkrachten geven in het interview aan dat reflecteren met en via de kunsten “superbelangrijk” (Da\_HG\_klassiekedans) of zelf “het belangrijkste” (BK\_SG\_schilderen) is terwijl anderen het wel belangrijk vinden maar het niet als het uiteindelijke of ultieme doel van het kunstonderwijs beschouwen (bv. Mu\_MG\_piano). Ze relativeren het belang van reflectie enigszins omdat andere doelen in hun ogen primeren, voornamelijk doelen die vasthangen aan het technisch beheersen van het medium waarin gewerkt wordt. Niet verwonderlijk selecteerden veel leerkrachten (vooral de leerkrachten Woordkunst en Muziek) uit de bovenstaande doelenlijst dan ook het doel: “*De leerlingen beheersen zo maximaal mogelijk het materiaal en de techniek van hun kunstdiscipline*”. Dit doel, dat op zich geen expliciet reflectieve component in zich heeft, kan beschouwd worden als een louter “mediaal doel”.

De afweging van reflectieve doelen ten opzichte van andere doelen moet binnen een les vaak noodgedwongen gebeuren omwille van de tijdsdruk, zo wordt aangegeven, tijdsdruk bij zowel de leerkrachten als de leerlingen. Zeker waar het gaat om het met afstand beschouwen en contextualiseren van eigen of andermans werk, is er tijd nodig en die is er in sommige lessen (bv. de langere praktijklessen in de richting Beeldende Kunst) meer dan in andere (bv. de kortere instrumentlessen).

*“Wat heel belangrijk is, is dat ze weten wat ze aan het spelen zijn. Dat ze weten dat ze een stuk uit de Romantiek heel anders moeten benaderen dan een barokstukje, dat ze een beetje dat in een referentiekader kunnen plaatsen. Dat is wel niet gemakkelijk. Ze krijgen wel het vak AMC, maar ik merk toch dat hun kader toch wel, algemeen van geschiedenis, schilderkunst, alles, dat ze toch nog niet echt een overzicht hebben. Het historisch kader is nog niet echt wat het moet zijn. Bij het instuderen van een nieuw stuk is dat wel mijn eerste vraag van die componist kennen jullie die en weten jullie in welk land die geleefd heeft en gewoon dat ze weten welke taal dat die gebruikt die componist dat bijvoorbeeld Chopin een heel andere taal gebruikt dan Mozart. Dus dat komt allemaal aan bod in de lessen. Ze onthouden het niet altijd. Je laat het wel eens vallen maar dat is uiteindelijk het doel niet. Het gaat om het leren piano spelen en het bredere kader is er uiteraard ook wel.”* (MU\_MG\_piano)

*“Het huiswerk is vooral inoefenen. Het kan wel gebeuren dat ik zeg ‘zoek eens op’ maar dat is meestal voor tijdens de les. Ze gaan ook al voltijds naar school en daar moeten ze al van die taken doen. Het belangrijkste is dat ze met hun instrument bezig zijn.”* (MU\_MG\_piano)

*“Enkel als er tijd ‘over’ is kunnen we een moment van kunstkritiek inbrengen, ‘wat vond jij goed?’”* (MG\_HG\_gitaar)

Uit de interviews wordt verder duidelijk dat op het vlak van reflectie en reflectief leren leerkrachten duidelijk verschillende verwachtingen hebben naargelang de leeftijd van de leerlingen (MU\_MG\_piano, BK\_LG\_ABV, Da\_HG\_KlassiekeDans). Ze duiden erop dat leerlingen op jonge leeftijd nog niet bewust zijn van hoe kunst “werkt”: wat het cultuurhistorisch, maatschappelijk (bv. politiek) en cultureel kader is van kunstwerken, hoe kunst aansluit op wat mensen denken en doen en ook dat denken en doen beïnvloedt, wat kunst voor henzelf kan betekenen, hoe ze via kunst hun eigen denken en dat van anderen kunnen beïnvloeden, enzovoort. Hun (cognitieve) ontwikkeling is daarvoor nog te beperkt. Bovendien zijn ze op jonge leeftijd niet steeds geïnteresseerd in deze kwesties, zo wordt aangegeven.

## b) Reflectie nastreven door informatie te geven

Kijken we nu even naar de vraag *hoe* DKO-leerkrachten de reflectie in het kunstonderwijs nastreven. Met andere woorden: hoe zorgen ze ervoor dat de leerlingen kunst zien, ervaren en gebruiken als een reflectief middel, als een aanleiding of instrument om na te denken over zichzelf, de ander, de samenleving? Hoe zorgen leerkrachten ervoor dat de leerlingen kunst gaan zien als een instrument of breekijzer voor het individueel en collectief denken en doen, en niet als een vast pakket van kennis en vaardigheden dat ze moeten zien de beheersen.

Algemeen kunnen we vier verschillende types van reflectie herkennen in de antwoorden van de DKO-leerkrachten. We brengen ze samen in onderstaand kader.

**Tabel 14** Didactische aanpak met het oog op reflectie via kunstonderwijs

Didactische aanpak om tot reflectie aan te zetten	Hieraan verbonden culturele basisvaardigheid van de leerling	Voorbeelden van concrete didactische tussenkomsten van de leerkrachten
- Leerlingen <i>kaderende informatie</i> geven	Waarnemen Analyseren	- Het geven van maatschappelijke informatie en verbanden m.b.t. kunst - Het geven van culturele informatie en verbanden m.b.t. kunst - Het geven van (cultuur)historische informatie en verbanden m.b.t. kunst - ...
- Leerlingen duiden op de <i>mogelijkheden van het artistieke creatieproces</i> door met hen het bestaande (bv. bestaande kunststijlen) te verkennen en trachten uit te breiden	Verbeelden	- Leerlingen uitdagen zich in te leven in het eigen kunstwerk (of eigen uitvoering) of dat van anderen - Leerlingen uitdagen een eigen verhaal of boodschap in hun creatie/uitvoering op te nemen - Leerlingen uit te dagen iets anders te doen dan ze gewoon doen, iets toe te voegen aan het bestaande - ...
- Leerlingen hun eigen en andermans artistieke producten en producties laten <i>interpreteren en waarderen</i>	Conceptualiseren Analyseren	- Leerlingen vragen een eigen uitleg en betekenis te geven bij kunst(werken) - Leerlingen vragen een eigen mening of waardering te geven bij kunst(werken) - ...
- Leerlingen laten reflecteren op hun eigen leerproces	/	- Leerlingen laten verwoorden wat ze tijdens hun creatieproces doen of gedaan hebben - ...

De eerste manier om leerlingen tot reflectie aan te zetten is voor de meeste leerkrachten duidelijk de meest vanzelfsprekende manier. Het gaat erom dat bepaalde kaderende informatie die de leerkracht weet met de leerlingen wordt gedeeld. Dat kan zowel feitelijke, declaratieve informatie zijn als meer analytische informatie. Met het eerste bedoelen we namen, data, gebeurtenissen, stromingen, periodes, ... die de achtergrond en context van artistieke uitingen (kunstwerken maar bv. ook personages) vormen. Deze informatie is maatschappelijk, cultureel en vooral (cultuur)historisch van aard. In bepaalde lessen (bv. AMC en Kunstgeschiedenis) staat dit type van informatie meer centraal dan in andere lessen (bv. atelierlessen). Ook het aanbrengen van analytische informatie wordt als een manier gezien om de leerlingen tot reflectie aan te zetten. Met analytische informatie bedoelen we de linken en verbanden die kunnen gelegd worden met en binnen de feitelijke informatie. Meer precies gaat het om het meegeven van maatschappelijke verbanden, het leggen van linken tussen kunstenaars (BK\_MG\_BV) en het vergelijken van stromingen en periodes (BK\_SG\_schilderen).



Het geven van informatie - hetzij feitelijke hetzij eerder analytische - zet de leerling aan tot een beschouwing met een zekere “afstand”. Die afstand is eigen aan het reflecteren op kunst, of kortweg: kunstbeschouwing. Afstand nemen betekent de eigen betrokkenheid afzwakken en - zoveel men kan - de eigen visie uitdagen, toetsen en objectiveren. Pas dan gaat de beschouwing het stadium van de persoonlijke associaties en voorkeuren (het zgn. “favoritisme”) voorbij.

*“Muziek is een soort taalverwerving. Net als bij het leren van taal heb je naast technische vaardigheden ook beschouwende vaardigheden nodig. In de lagere graad staan leerlingen daar nog niet bij stil. Ze stellen daar geen vragen over. (...). In AMC stel ik zelf vragen als: wie is de componist? Of als ze zeggen “dat is niet mooi” dan vraag ik waarom niet? We knopen daar een gesprek over aan.” (MU\_LG\_AMV)*

Het geven van kaderende informatie is een uitnodiging om op de kunsten te reflecteren van “buiten-uit”, tenminste als met de informatie verder op de artistieke discipline wordt ingegaan en de informatie niet louter als terloopse achtergrondinformatie of steriele “te onthouden gegevens” wordt gegeven. Met de termen van de CiS-theorie kunnen we zeggen dat deze voor de leerkrachten eerste manier om tot reflectie aan te zetten aansluit bij de basisvaardigheden waarnemen (nieuwe informatie verne- men) en analyseren (de informatie gebruiken in analyses).

### c) Reflectie nastreven via het artistiek creatieproces

Een tweede manier om een reflectieve lespraktijk op te zetten in het DKO heeft betrekking op het creatieproces zelf. Tijdens of in dat proces stelt de leerkracht de leerling reflectieve vragen of duidt hij de leerling op de mogelijkheden om mét de kunstvorm te reflecteren. Vooral twee leerkrachten in de Beeldende Kunst gingen in het interview sterk in op deze mogelijkheid en benadrukten dat zij in de praktijklessen de leerlingen wijzen op de “mogelijkheden van de eigen invulling” van beeldende werken (BK\_HG\_schilderen) en de mogelijkheden om aan die werken “een eigen verhaal of boodschap” mee te geven (BK\_SG\_schilderen). Een leerkracht in de studierichting Woordkunst beklemtoonde dan weer vooral de inleving of empathie als zelf-reflectief doel (WO\_HG). De reflectie zelf gebeurt dan niet zozeer door de mondeling repliek van de leerling op vragen van leerkrachten, maar door of in het artistiek werk zelf. Het is een reflectie van “binnenuit” en dat kan in alle kunstvormen. In de termen van de CiS-theorie gebeurt de reflectie op dat moment door middel van de vaardigheid van het verbeelden zelf, en dus niet op expliciet aansturen van de leerkracht (*“Leraren weten ook wanneer zij moeten zwijgen”* (Focusgroep\_inspectie)). Vanzelfsprekend is het herkennen van dergelijke reflectie (door leerkracht, de leerling zelf of - later - de toeschouwer) dan minder eenduidig, en dus minder zeker, omdat ze via de interpretatie van het werk zelf verloopt. Als bijvoorbeeld leerlingen in een les Toneel een improvisatie doen met *jabbertalk* (Wo\_MG\_Toneel), dan kan het best dat die leerlingen met die improvisatie reflecteren (in de vorm van bijvoorbeeld kritiek of humor) op hoe mensen praten en articuleren. Het kan echter ook gewoon zijn dat ze de leerkracht imiteren of zich louter concentreren op de technische uitvoering van de *jabbertalk*.

*“Dat [reflectie] is van een immens belang. Als acteur kan je niet met bepaalde stellingen en bepaalde uitlatingen naar buiten komen als je niet weet waar ze vandaan komen, en als je er niet minstens met begrip tegenover staat. Als acteur moet je in staat zijn om de meest onvoorstelbare of vreselijke dingen te zeggen om dan even van je personage te gaan houden ook al staat die voor iets waar je zelf nooit achter kan staan, maar weten dat het bestaat en het begrijpen zonder het daarom te onderschrijven en goed te keuren is een van de basisvaardigheden van een acteur.” (WO\_HG\_int)*

### d) Reflectie nastreven via interpretatie en kritiek

Een derde manier om leerlingen te laten reflecteren via de kunsten is hen aan te zetten tot een eigen interpretatie van bestaande artistieke producten en producties (een werk, een uitvoering of een stuk van zichzelf of van een ander). Interpretatie vergt naast een scherp oog en oor (waarneming) en de

mogelijkheid om grotere verbanden te zien (analyse, bijvoorbeeld door de symboliek van een bepaald werk te zien (BK\_MG\_BV)) vooral conceptualiserende vaardigheden. Interpretatie betekent, zo geven de leerkrachten aan, het geven van een eigen betekenisgevende uitleg aan een product of productie. Dit gaat veelal gepaard met kunstkritiek in de betekenis van het uiten van een eigen mening of waardering (Mu\_LG, BK\_HG\_kunstgeschiedenis). Op basis van de observaties maken we op dat in de praktijk - vnl. de groeps gesprekken tijdens de atelierlessen - beide enigszins door elkaar lopen.

Het aanzetten tot een interpretatie en kritiek kan op verschillende manieren aangestuurd worden. Door bijvoorbeeld presentatiemomenten, door de inrichting van het leslokaal (waarbij bv. beeldende werken worden opgehangen), door educatief materiaal te tonen of te laten horen (bv. een videofragment van een kunstenaar of uitvoerder), door externen in het leerproces te betrekken (bv. door ouders toe te laten in het leslokaal waarbij zij hun kinderen kunnen bevragen (BK\_LG\_ABV)).

#### **e) Reflectie nastreven door terug te kijken op het leerproces zelf**

Een laatste vorm van reflectie die wordt aangehaald door de geïnterviewde leerkrachten is de reflectie op het leerproces zelf. Het gaat erom dat de leerling inzicht krijgt in de manier waarop een product of productie tot stand komt en via dat inzicht het gevoel wegwerkt dat een geslaagd werk maken enkel een kwestie is van “geluk hebben” (BK\_HG\_schilderen). Dit is dus een reflectie op het leerproces zelf en niet zozeer een reflectie die verband houdt met kunst en cultuur. Het begrip metacognitie wordt vaak gebruikt om net daarnaar te verwijzen: het denken over de eigen cognitieve leeractiviteit.

Ons baserend op de interviews met de leerkrachten durven we stellen dat reflectie in het DKO zich vaak beroept op gesproken taal. Bij praktijklessen in de richting Beeldende Kunst kan dit eenvoudiger gebeuren dan in de andere artistieke disciplines, omdat bij de beeldende creatie gepraat kan worden tijdens het creatieproces zelf. Bij andere kunstvormen kan dat niet of minder en gebeurt een mondelinge reflectie noodgedwongen achteraf. Zoals gezegd is de tijdsdruk op dit punt dan een factor van invloed.

### **5.5 Begeleidingsstijl**

Een element dat vasthangt aan alle bovenstaande topics (inhoud, opbouw en verloop, doelen, vaardigheden, reflectie) is de manier waarop de leerkracht instructie en begeleiding geeft. We korten dit hier even af tot de *begeleidingsstijl* van de leerkracht. Over begeleidingsstijl bestaat veel theorie en onderzoek, zij het niet zo veel dat specifiek op (buitenschools) kunstonderwijs ingaat. Ook de CiS-theorie doet geen uitspraken over de stijl waarmee een leerkracht kunstonderwijs kan of moet geven.

Hoe leerkrachten leerlingen begeleiding geven is een complexe issue. Binnen dit onderzoek was het niet onze ambitie de leerkrachtstijl van de kunstleerkrachten helemaal te capteren of te doorgronden. Door middel van de gesprekken met de leerkrachten trachtten we wel ruwe tendensen te herkennen in hun stijl van begeleiden. We deden dat door aan de DKO-leerkrachten een aantal keuzekaarten voor te leggen die telkens voor één van in het totaal drie types van begeleidingsstijlen staan. We baseerden deze types op het werk van Vermunt (1992) die vooral ingaat op de mate van controle die door de leerkracht wordt uitgeoefend tijdens het leerproces. Andere aspecten van begeleiding (bv. klasmanagement en feedback) zitten minder expliciet in de typologie.

Kaarten 1 en 2 staan voor een *substituerende* begeleidingsstijl: Dit betekent dat de leerkracht expliciet fungeert als voorbeeld en daarbij de stappen die hij onderneemt veelal expliciteert. Kaarten 3 en 4 staan voor een *activerende* begeleidingsstijl: de leerlingen krijgen daarbij meer de kans om zelfstandig en zelfgestuurd te werken en te leren. De opdrachten worden wel nog aangebracht en afgelijnd door

de leerkracht die ook feedback geeft. Binnen eenzelfde les of jaarprogramma komt een activerende begeleidingsstijl meestal na een substituerende. Tot slot staan de kaarten 5 en 6 meer voor een *kapitaliserende* instructiestijl: de leerkracht laat beslissingen zo veel als mogelijk over aan de leerling.

**Tabel 15 Kaarten begeleidingsstijl (interview)**

1. Ik verduidelijk elke stap die een leerling moet zetten.	2. Ik toon voor of ‘doe voor’ wat ik verwacht dat de leerling doet.
3. Ik toon niet voor maar geef wel feedback op de leerling die leert.	4. Ik bepaal wat de leerling leert maar de leerling bepaalt dat ook zelf.
5. Ik kom minimaal tussen in het leerproces en laat de leerlingen zelf het leerproces ondervinden en sturen.	6. Ik geef losse instructie maar bepaal niet waar een leerling moet uitkomen en welke weg hij of zij moet volgen.

Uit de interviews met de DKO-leerkrachten blijkt dat, volgens hen, de begeleiding van leerlingen in het DKO verschillende kenmerken vertoont van de drie begeleidingsstijlen. Een vaststelling die niet contra-intuïtief is, is dat leerkrachten in de lagere graden vaker verwijzen naar een substituerende begeleidingsstijl dan de leerkrachten in de andere graden. Naarmate de graden hoger worden (en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen toeneemt), wordt vaker verwezen naar een activerende en kapitaliserende begeleidingsstijl. Zoals de geïnterviewde leerkrachten het zien is de instructie en sturing in het begin van de DKO-leerloopbaan dus het meest strikt.

Wat de substituerend begeleiding betreft wijzen zowat alle leerkrachten, ook die in de lagere graden, erop dat het zelden de bedoeling is dat de leerkracht strikt wordt *nagebootst*. Demonstratie wordt eerder gekaderd als een manier om mogelijkheden te tonen, maar niet om iets “in plaats van” de leerlingen te doen of de leerlingen stap per stap naar een vast resultaat te leiden. De meeste leerkrachten zijn daar zelfs vrij beducht voor. Het demonstreren is een vorm van input geven, zo wordt gesteld (WO\_MG, BK\_HG\_schilderen), en geen manier om de praktijk van de leerling te controleren of te bedwingen. Demonstratie door de leerkracht staat bovendien nooit los van opdrachten die door de leerlingen zelfstandig kunnen worden uitgevoerd met de leerkracht als activerend begeleider. Op die manier hangen de verschillende begeleidingsstijlen dan ook samen.

Een ander aspect dat door de meeste geïnterviewde leerkrachten wordt aangehaald wanneer we hen vroegen naar hun begeleidingsstijl is de afweging tussen spel- en leerplezier enerzijds en het maken van voldoende progressie anderzijds. Dit is voor veel leerkrachten een voortdurende spanning. Een te substituerende begeleidingsstijl heeft het risico ten nadele te gaan van het spel- en leerplezier. Het leren “via spel” wordt als een belangrijk factor in het leerproces gezien. Een uitsluitend kapitaliserende begeleidingsstijl heeft dan weer het risico te “vrijblijvend” (BK\_SG\_schilderen) te zijn (cf. onderstaand citaat). De kapitaliserende begeleidingsstijl veronderstelt bovendien een zelfsturing die niet altijd vanzelfsprekend is. Vrijheid wordt ook door de leerlingen soms als moeilijk ervaren, zo geeft een leerkracht aan (BK\_SG\_schilderen), omdat leerlingen net dan moeilijk los komen van bestaande voorbeelden.

*“Ik zal nooit zeggen, je mag dat niet doen of dat is een slecht idee. Ik ben gewoon enthousiast over hoe een idee misschien scherper zou kunnen. In die zin stimuleer ik wel om anders of langer na te denken over een idee. Ik doe dat ook niet elke keer. Elke leerling stuurt toch ook zijn eigen een beetje, ze kunnen niet zomaar veranderen en van de ene kan je veel meer verwachten dan van de andere. Dat is wel eens een kritiek die ik kreeg van de inspectie van eigenlijk laat jij de leerlingen het niveau bepalen maar jij moet het niveau bepalen waar ze moeten geraken, wat ik begrijp. Maar die niveauverschillen van die mensen en die achtergrond, dat is zo verschillend dat, je wil ook niet mensen frustreren of ontmoedigen.” (BK\_SG\_schilderen)*

Tot slot halen we ook een element aan dat niet gevat wordt door de begeleiding van de leerkracht maar waar de leerkracht wel de juiste voorwaarden toe kan creëren: leerlingen die van andere leerlingen leren. Het is een vorm van sociaal leren waar nogal wat leerkrachten van overtuigd zijn. Dat is althans op te maken uit de manier waarop ze het - vaak spontaan - ter sprake brachten in de gesprekken. Ze organiseren bepaalde aspecten van hun les ook hierop: bv. het werken met één leerling aan de piano terwijl een andere leerling toekijkt (Mu\_MG\_piano).



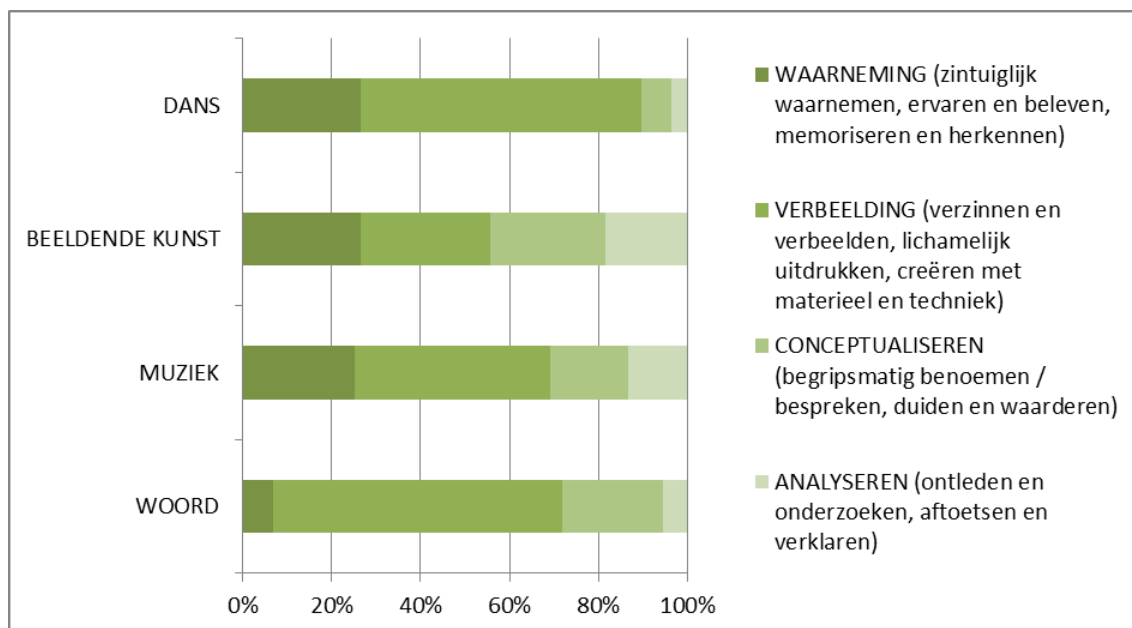
## 6 | Teacher's practice: de artistiek-didactische praktijk van het deeltijds kunstonderwijs

In aanvulling op het vorige hoofdstuk waar we ingingen (d.m.v. interviews) op de vraag hoe DKO-leerkrachten denken over hun kunstonderwijs, gaan we hier (d.m.v. observaties) na hoe hun praktijk er uit ziet. We geven daarbij aan waar de praktijk afwijkt van de visie van de leerkrachten zoals bleek uit de interviews.

### 6.1 Basis- en deelvaardigheden die worden aangesproken

In de ongeveer 26 uur lesobservaties in de vier studierichtingen gingen we (per minuut) na welke vaardigheden de DKO-leerkrachten bij de leerlingen precies aanspreken. Dat deden we door de uitspraken van de leerkrachten te coderen volgens in één of meerdere van de eerder aangehaalde culturele basis- en deelvaardigheden (tabel 12). Op deze manier werden dus ruim 1 500 lesminuten kunstonderwijs gecodeerd. Dit laat ons toe de lessen van erg nabij te bekijken en te analyseren op het vlak van de culturele vaardigheden die door de leerkracht bij de leerling worden aangesproken.

In de onderstaande figuur werden de gecodeerde uitspraken en handelingen uit alle lessen opgeteld en procentueel uitgedrukt ten opzichte van het totale aantal geobserveerde minuten. Dit gebeurde voor de vier studierichtingen afzonderlijk. Dit geeft een beeld van de verhoudingen van de aangesproken basisvaardigheden in de geobserveerde lessen.



**Figuur 2** Verdeling van de door de DKO-leerkrachten aangesproken basisvaardigheden per studierichting (o.b.v. lesobservaties)

Het staafdiagram maakt duidelijk dat ongeacht de studierichting die men volgt, de meer concrete vaardigheden van het waarnemen en verbeelden het meest frequent (gerelateerd aan de looptijd van de les) worden aangesproken. De uitspraken en handelingen van de leerkrachten in de klas, studio of atelier, zetten de leerlingen veel minder aan tot de meer abstraherende cognitieve vaardigheden zoals beschreven in de CiS-theorie, nl. het conceptualiseren en het analyseren. Dat betekent echter niet dat deze niet worden aangesproken. In nagenoeg alle lessen vonden we ook inspanningen van leerkrachten om leerlingen te leren analyseren of ze mee te nemen in een analytisch denken (bv. *“Een vierkant doek is moeilijker om te schilderen dan een rechthoekig doek”*, *“Wat kunnen we leren van Japanse werken?”* (BK\_SG\_schilderen)). Binnen de richting Beeldende Kunst zijn de aangesproken vaardigheden het meest gelijk gespreid. Dat betekent dat in een gemiddelde BK-les de leerlingen door de leerkracht - in minuten uitgedrukt - ongeveer even veel worden uitgedaagd om waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren en te analyseren.

Opvallend is dat de manieren waarop de leerkrachten de basis- en deelvaardigheden aanspreken bij de leerlingen sterk verschillen naargelang de artistieke discipline. Zo betekent de basisvaardigheid van het verbeelden bij Muziek vooral het (lichamelijk) uitdrukken of uitvoeren van een bepaald muziekstuk (bv. een partituur spelen met een instrument). Van verbeelding in de betekenis van verzinnen en fantaseren (bv. improviseren met een instrument) is veel minder sprake. Het gebruik van de verbeelding door te verzinnen, te fantaseren, associaties te maken, out of the box te denken, te dromen, ... is iets dat leerkrachten Muziek minder vaak bij hun leerlingen aanspreken dan leerkrachten Beeldende Kunst. Deze vaststelling op basis van de observaties strookt ook met wat de leerkrachten Muziek zelf aangaven in de interviews.

*“Het componeren en improviseren zelf komt eigenlijk niet echt aan bod. We hebben ook een afdeling lichte muziek en daar die vertrekken meer vanuit de akkoorden, improvisatie en die vertrekken veel minder van de partituur terwijl bij ons toch voornamelijk... Het gebeurt wel eens in de lagere graad dat we een improvisatie maken maar dat is niet heel frequent.”* (MU\_MG\_piano)

Verschillen tussen de artistieke disciplines merken we ook in de manier waarop de leerlingen worden aangeleerd te conceptualiseren. In de studierichting Muziek is conceptualiseren vaak het bijbrengen van de muziektaal zelf (bv. notenleer en bepaalde regels bij uitvoering van een muziekstuk). Het wordt daar zelfs als een vaardigheid gezien die een voorwaarde is voor de artistieke expressie zelf. Dat is minder het geval bij Beeldende Kunst waar het conceptualiseren met leerlingen courant de vorm krijgt van het duiden en bediscussiëren van een bepaald artistiek product. Vaak is de eigen artistieke productie daar dus de aanleiding voor de leerkracht om de vaardigheid van het talige conceptualiseren aan te spreken maar is dat beheersen van concepten geen voorwaarde om de leerling tot productie aan te zetten.

Ook het analyseren is in de studierichting Muziek verschillend van de andere disciplines. In de geobserveerde instrumentlessen bijvoorbeeld heeft het analyseren nagenoeg altijd betrekking op de partituur en manier waarop deze tot uitvoering wordt gebracht, vooral dan de instrumentbeheersing. Een analyse van de ervaring van het spelen van de muziek of een analyse van de maatschappelijke of culturele context van het muziekstuk of de componist krijgen minder plaats in die lessen. Dat soort leerdoelen worden daar voorbehouden voor de lessen Algemene Muzikale Vorming (AMV) en Algemene Muziekcultuur (AMC), die echter opnieuw vrij technisch van aard zijn en dus zeker voor een persoonlijke analyse weinig plaats bieden. Een zelfde tendens zien we bij Dans, waar analyse in de praktijklessen zich toch vooral op het niveau van de uitvoering van een bewegings- of danscompositie zelf afspeelt. We zouden kunnen zeggen dat een technische analyse in die disciplines Muziek en Dans de overhand heeft boven een meer subjectieve analyse, maatschappelijke analyse, culturele analyse en (kunst)historische analyse. Dat ligt anders bij Woordkunst en Beeldende Kunst.

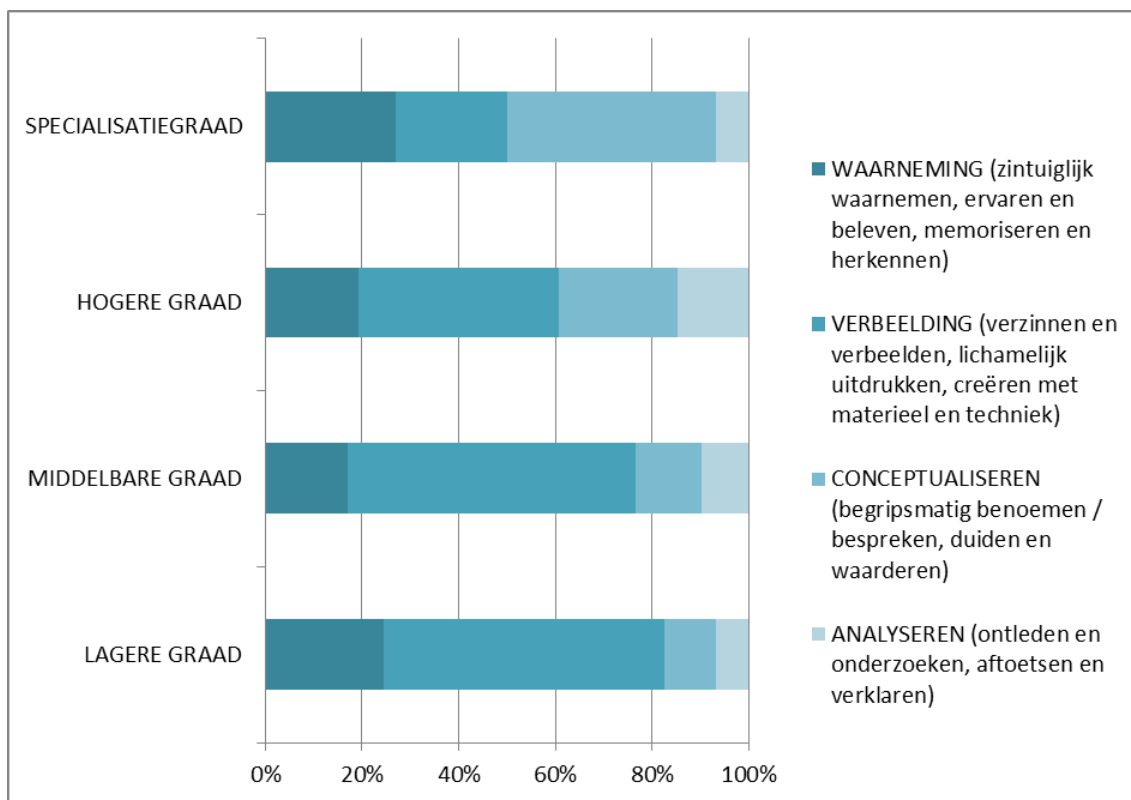
Onderstaande reeks citaten uit de geobserveerde DKO-praktijklessen illustreren het verschil in types van analyses.



**Tabel 16**      **Verskillende types van analyses in DKO-lessen geïllustreerd met citaten van leerkrachten (o.b.v. lesobservaties)**

Type van analyse	Citaten van leerkrachten uit de geobserveerde lessen
Technische analyse	<p>“In welke toonaard staat het stuk?” (Mu_LG_dwarsfluit)</p> <p>“Waar is de climax van deze maten?” (Mu_MG_piano)</p> <p>“Hoeveel bogen heb je in deze melodie?” (Mu_MG_piano)</p> <p>“Waarom is herhaling in een stuk belangrijk?” (Mu_MG_AMC)</p> <p>“Eerst is het forte, dan fortissimo, nu crescendo” (Mu_HG_InstrEnsemble)</p> <p>“Doe nu eens hetzelfde met de duim, om het verschil te horen” (Mu_HG_gitaar)</p> <p>“Een vierkant doek is moeilijker om te schilderen dan een rechthoekig doek” (Bk_HG_schilderen)</p> <p>“Wat kunnen we leren van Japanse werken?” (Bk_SG_schilderen)</p> <p>“Hoeveel keer doen we dat met onze armen?” (Da_LG_Dansinitiatie)</p> <p>“Hoe moeten onze heupen zitten?” (Da_HG_klassiekeDans)</p>
Persoonlijke (subjectieve) analyse	<p>“Je moet zo denken als een schilder die een schilderij maakt” (Mu_MG_piano)</p> <p>“Probeer die zin weg te smijten (...) Je spreekt bijna te veel uit, je moet golfjes geven” (Mu_MG_instrEnsemble)</p> <p>“Je bouwt de spanning op, maar af en toe laat je de teugels los. Dat is de kracht van deze muziek, dat je dat tegenhoudt.” (Mu_HG_gitaar)</p>
Maatschappelijke/culturele analyse	<p>“Waarom is dit belangrijk voor een danseres?” (Da_LG_dansinitiatie)</p> <p>“Wat probeert Antigone daar te doen? Waar doet ze beroep op?” (Wo_HG_Toneel_02)</p> <p>“Wat is het verschil tussen Sophocles en Anouilh?” (WG_HG_Toneel_02)</p>
(Kunst)historische analyse	<p>“Gatali is eigenlijk een tijdgenoot van Villa-Lobos, maar een iets jongere generatie” (Mu_HG_gitaar)</p> <p>“Is dat voor of na het symbolisme?” (Bk_HG_kunst-geschiedenis)</p> <p>“Er wordt gezegd dat Japanse stijl een voorloper was van art nouveau” (Bk_HG_kunst-geschiedenis)</p> <p>“In het atelier van Rubens waren er leerlingen die verf mengden, die doeken opspannen, ...” (Bk_HG_schilderen)</p> <p>“Acryl bestaat pas sinds de jaren ‘60” (Bk_HG_schilderen)</p>

De verschillen in de manieren van analyseren zijn op zich weer gerelateerd aan wat we de eigenheid van de studierichtingen kunnen noemen. Zoals we eerder al aangaven, konden we uit de interviews met de leerkrachten opmaken dat in de richting Muziek en (in mindere mate) Dans en Woordkunst het zich uitdrukken in de artistieke discipline vooral gebeurt door het uitvoeren van bestaand werk, terwijl in Beeldende Kunst dat vnl. gebeurt door de creatie van een nieuw, origineel werk. Enigszins veralgemenend kan gezegd worden dat de lessen Muziek en Dans opleiden tot respectievelijk muzikant (niet componist) en danser (niet choreograaf) terwijl de lessen Beeldende Kunst wel de focus hebben van het opleiden tot beeldend kunstenaar. Vanzelfsprekend zijn de vaardigheden waar de leerkrachten op inzetten dan ook verschillend net als de manier waarop ze deze vaardigheden bij de leerlingen aansturen in de lessen.



**Figuur 3** Verdeling van de door de DKO-leerkrachten aangesproken basisvaardigheden per graad (o.b.v. 26 uur lesobservatie)

Zoals te verwachten was op basis van de leeftijdsverdeling van de leerlingen in het DKO zijn er wat betreft de aangesproken culturele basisvaardigheden ook redelijke verschillen merkbaar in de lessen naargelang de graad. Abstractie makend van de verschillende studierichtingen zien we duidelijk dat in de geanalyseerde lessen voor de lagere en middelbare graden vergeleken met de hogere en specialisatiegraad proportioneel veel vaker de concrete vaardigheden van het waarnemen en verbeelden worden aangesproken dan de meer abstraherende vaardigheden van het conceptualiseren en analyseren. Deze laatste - zeker het conceptualiseren - komen meer aan bod in het lesgeven in de tweede helft van de opleiding (hogere graad en specialisatiegraad). Deze tendensen zijn uiteraard slechts indicatief gezien de beperkte (theoretische) steekproef aan lessen.

Ook de invulling van de bij de leerling aangesproken vaardigheden evolueert doorheen een DKO-leerloopbaan. Het conceptualiseren in de lagere en middelbare graad is vooral een kwestie van begrippen aanbrengen en inoefenen, zo stellen we vast. Dat kan een uitleg zijn over een bepaald concept (zoals de notie ‘filosofisch gesprek’ (Wo\_HG\_repertoire) of ‘tertsen’ (Mu\_LG\_dwarsfluit)), maar net zozeer een definiëring van een nieuw woord zoals bv. de definitie van ‘associatie’ (Wo\_MG\_toneel). Pas in de hogere graad komt daar vaker een meer waarderend en breder duidend aspect bij. Dit uit zich vooral in discussies en vraaggesprekken waarbij zowel de leerlingen als de leerkracht betrokken zijn (bv. een gesprek over goddeloosheid naar aanleiding van een fragment van Diderot (Wo\_HG\_repertoire)). Ook het uiten van kritiek krijgt een meer prominente plaats vanaf de hogere graad. Binnen de lagere graad is dat nagenoeg afwezig. Het analyseren is dan weer - in elke graad - vooral een kwestie van ontleden en onderzoeken. Dat ontleden en onderzoeken gebeurt veelal op een verbale manier. Bijvoorbeeld door brede analyserende vragen (*“Wat is het verschil tussen Sophocles en Anouilh?”* (Wo\_HG\_repertoire)) of door zeer specifieke vragen die aan de leerlingen worden

gesteld (*“In welke toonaard staat dit stuk?”* (Mu\_LG\_dwarsfluit)). Het gebeurt ook door een algemene uitleg van de leerkracht (bv. een uitleg over de relatie tussen symbolisme en art nouveau (BK\_HG\_kunstgeschiedenis)). Zeldzamer zijn de voorbeelden waarbij de leerkracht aanzet tot analyse binnen het artistieke maken en doen zelf. Wellicht gebeurt het ontleden en onderzoeken daar meer zelfgestuurd door de leerling en kan de leerkracht enkel uitdagingen stellen en opdrachten formuleren. Wat verder opvalt, is dat het analyseren door bepaalde structuren of modellen echt te gaan aftoetsen of verklaren ook veel sporadischer wordt gestimuleerd. We zouden kunnen samenvatten dat in alle graden met het oog op analyse de leerkrachten meer met de leerlingen gaan ontleden en in vraag stellen dan zelf sluitende verklaringen geven.

In de bovenstaande grafieken werd natuurlijk voorbij gegaan aan de duur van de lessen en specificiteit ervan. Zo werden praktijklessen of instrumentlessen samen geanalyseerd met meer theoretische lessen. Wanneer we ook met die factoren (duur, praktijkles versus meer theoretische lessen) rekening gaan houden, dan stellen we vast dat lessen die langer duren (vooral de atelierlessen in de Beeldende Kunst) blijkbaar meer mogelijkheden geven om - proportioneel - een grotere aandacht te geven aan conceptualiseren (veelal het praten over eigen creatie maar ook over inspiratiebronnen, kunstenaars, enz.) en analyseren. Ook geven de leerkrachten van de meer theoretische lessen (zoals Algemene Muziekcultuur en Kunstgeschiedenis) meer dan de leerkrachten van de praktijklessen aandacht aan de vaardigheden conceptualiseren en analyseren. Dit bevestigt wat ook in de interviews werd aangegeven.

## 6.2 Lesopbouw en verloop van de lessen

De opbouw van de geobserveerde lessen sluit goed aan bij de visie van de DKO-leerkrachten zoals verwoord in de interviews. In de lesobservaties zijn de verschillen tussen de lessen met een vastgelegde lesopbouw en -verloop en een meer losse en flexibele lesopbouw en -verloop goed merkbaar. Hetzelfde geldt voor de door de leerkrachten aangehaalde ordeningsprincipes (inwerkend en specialiserend bij Beeldende Kunst en Dans, meer lineair bij de meer theoretische lessen zoals AMV en Kunstgeschiedenis).

In termen van de aangesproken culturele basis- en deelvaardigheden is er weinig echt duidelijke opbouw te herkennen in de meeste lessen. Het is dus zeker niet zo dat DKO-lessen steeds beginnen met de meer concrete vaardigheden bij de leerlingen aan te spreken (bv. het waarnemen van een bestaand artistiek werk, het bedenken van eigen artistieke creatie) en dat ze dan gaandeweg evolueren naar het aanspreken van het meer abstraherend vermogen van de leerlingen (bv. conceptualiseren in de vorm van kritiek geven op eigen werk of het werk van anderen).

Bijvoorbeeld het bespreken - en dus conceptualiseren - van de eigen artistieke activiteit of creatie, al dan niet in groep, vindt niet altijd op het einde van een praktijk- of atelierles plaats. Het gebeurt doorheen het hele lesverloop. Enkel in de praktijklessen binnen de studierichting Beeldende Kunst zien we een patroon waarbij meestal pas na het creatiewerk met de leerlingen luidop wordt geduid en gedebatteerd en meer theoretisch wordt geanalyseerd. Praten en theoretiseren komt daar meestal na de praktijk van het kijken en doen, al is dat zeker geen sterke trend.

In de meeste DKO-lessen worden de basis- en deelvaardigheden van de leerlingen wisselend aangesproken door de leerkracht. We geven hieronder enkele observatietabellen die dat goed illustreren (tabellen 18 en 19).

**Tabel 17** Grafische weergave (per minuut) van de door de leerkracht aangesproken basis- en deelvvaardigheden in een les Instrumentaal Ensemble (Hogere graad Muziek)

[illegible]

Tabel 18 Grafische weergave (per minuut) van de door de leerkracht aangesproken basis- en deelvvaardigheden in een les Repertoire (Hogere graad Woordkunst)

		Zintuiglijk nemen	Ervaren hebben	Onderscheiden herkennen	Verbinden en verbreiden	Lichamelijk uitdrukken	Uitvoeren / creëren met materiële techniek	Begrijpende kennen	Doelen en nadenken	Onderscheiden nadenken	Affecten en verklaren
11:30u	minuut 1										
	minuut 2										
	minuut 3										
	minuut 4										
	minuut 5										
	minuut 6										
	minuut 7										
	minuut 8										
	minuut 9										
	minuut 10										
	minuut 11										
	minuut 12										
	minuut 13										
	minuut 14										
	minuut 15										
	minuut 16										
	minuut 17										
	minuut 18										
	minuut 19										
	minuut 20										
	minuut 21										
	minuut 22										
	minuut 23										
	minuut 24										
	minuut 25										
	minuut 26										
	minuut 27										
	minuut 28										
	minuut 29										
	minuut 30										
	minuut 31										
	minuut 32										
	minuut 33										
	minuut 34										
	minuut 35										
	minuut 36										
	minuut 37										
	minuut 38										
	minuut 39										
	minuut 40										
	minuut 41										
	minuut 42										
	minuut 43										
	minuut 44										
	minuut 45										
	minuut 46										
	minuut 47										
	minuut 48										
	minuut 49										
	minuut 50										
	minuut 51										
	minuut 52										
	minuut 53										
	minuut 54										
	minuut 55										
	minuut 56										
	minuut 57										
	minuut 58										

Wanneer we alle geobserveerde lessen op grond van de aangesproken culturele vaardigheden met elkaar vergelijken, dan stellen we wel vast dat in de praktijklessen Muziek en Dans de aandacht voor de verschillende vaardigheden sneller (minuut na minuut) wisselt dan in de praktijklessen Woordkunst en Beeldende Kunst. Er wordt dus door de leerkrachten in die studiegebieden frequenter en sneller “gesprongen” tussen de verschillende vaardigheden. Dit heeft opnieuw te maken met de duur van de lessen en (daarmee samenhangend) de intensiteit van de leerkrachtbetrokkenheid. Zeker tijdens de

relatief korte praktijklessen Muziek is er een zeer intense minuut-tot-minuut begeleiding van de leerkracht. Er zijn veel (vaak korte) tussenkomsten van de leerkracht. Die tussenkomsten spreken de verschillende vaardigheden bij de leerling aan. Dit is minder het geval bij de opvallend langer durende artistieke ateliers Beeldende Kunst. Daar is de begeleiding en opvolging van de leerkracht minder intens en zijn er langere periodes waarin de leerling los van begeleiding autonoom werkt. Dit zorgt voor een ander tempo in de les, ook wat betreft de afwisseling van vaardigheden.

### 6.3 Plaats en belang van reflectie

In de geobserveerde lessen herkennen we zeker de verschillende manieren waarop de DKO-leerkrachten zeggen dat ze de leerlingen aanzetten tot reflectie. Zoals eerder uit de analyse van de interviews bleek, gebeurt dat voornamelijk door het geven van kaderende informatie. We observeerden redelijk wat voorbeelden hiervan in de verschillende studierichtingen en graden. In een klassikaal vraaggesprek over Antigone zei bijvoorbeeld een van de leerkrachten: *“Ik vind dat tekenend voor wat belangrijk is vandaag, hoe dingen gewaardeerd worden (...) Het zijn universele thema’s die ook vandaag actueel zijn.”* (Wo\_HG\_Repertoire). Tijdens een les Klassieke Dans merkte een leerkracht op: *“Probeer in je dans ook de stijl weer te geven. Een klassieke dans is iets anders dan een hiphop.”* (Da\_MG\_klasDans). Dergelijke opmerkingen kunnen de leerlingen aanzetten tot eigen reflecties.

Naast het geven van informatie kan ook een interactieve didactiek, gebaseerd op het stellen van (zelf)reflectieve vragen aan de leerling, aanzetten tot reflectie. Dergelijke vragen observeerden we ook in de lessen. Het gaat vooral om open vragen, veelal ‘waarom’-vragen (bv. *“Waarom is dit belangrijk voor een danseres?”* (Da\_LG\_dansinitiatie)) maar net zozeer ‘Wat als’-vragen (bv. *“Unsere Mütter, Unsere Väter. Dat is de eerste Duitse reeks over WOII zonder verdoezelingen of excuses (...) Stel je maar eens voor dat je geconfronteerd wordt met ouders, grootouders die in kampen gewerkt hebben.”* (Wo\_HG\_repertoire)). Het aantal reflectieve vragen of suggesties dat de DKO-leerkrachten in de geobserveerde lessen aan de leerlingen voorlegden was echter vrij beperkt. In elk geval waren dergelijke tussenkomsten minder vaak voorkomend dan men op basis van de interviews met de leerkrachten zou verwachten. Dit kan een aanwijzing zijn van enige dissonantie tussen de *teacher cognition* en de *teacher’s practice*.

### 6.4 Begeleidingsstijl

Op het vlak van begeleidingsstijl merken we geen opvallende verschillen tussen de overtuigingen van de leerkrachten zoals bevraagd in de interviews en de effectieve geobserveerde klaspraktijk. De substituerende begeleidingsstijl komt opvallend meer voor in de lagere graden, terwijl een kapitaliserende stijl meer wordt toegepast in lessen verder in de DKO-opleiding. Ook merken we een andere begeleidingsstijl afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen, de studierichting en de grootte van de groep.



## 7 | Concluderende beschouwingen

In dit rapport maakten we - op basis van kwalitatieve onderzoekstechnieken - een exploratieve analyse van de *teachers' cognition* and *teacher's practice* in het DKO in Vlaanderen. We bleven daarbij dicht bij het theoretisch kader (Cultuur in de Spiegel) en de eigen empirische gegevens (uit interviews, observaties en focusgroep). In dit concluderende hoofdstuk nemen we een aantal vaststellingen uit ons onderzoek mee (zonder al het voorgaande te herhalen) in een paar losse en korte eigen beschouwingen.

### 7.1 Met een theorie naar de praktijk kijken

Eerst even over de theorie. In deze studie gebruiken we de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel' (CiS) als gids. Het gebruiken van een cultuurtheorie om naar een didactische praktijk te kijken, is niet vanzelfsprekend. Waar de theorie steunt stoelt op antropologische, psychologische en bio-evolutionaire bewijsvoering en een cognitiewetenschappelijk discours hanteert, kenmerkt de Vlaamse DKO-praktijk zich door haar specifieke focus op het artistieke en pedagogisch-didactische. Terwijl de aanleiding voor het CiS-kader te vinden is in het Nederlandse leerplichtonderwijs, is het DKO een typisch Vlaamse onderwijsvorm buiten het leerplichtonderwijs.

Toch stelden we vast dat de theorie - omdat die erg open en niet normerend is - zich wel leent als lens om naar het deeltijds kunstonderwijs (of meer algemeen: naar kunsteducatie) te kijken en aspecten ervan te bestuderen. Dat die brug tussen theorie en kunsteducatieve praktijk kan gemaakt worden, laat alvast ook vermoeden dat de CiS-theorie niet enkel een handzaam ordeningsprincipe kan bieden voor onderzoek, maar ook voor onderwijsbeleid en -praktijk in het deeltijds kunstonderwijs (zoals curriculumopbouw). Dat neemt echter niet weg dat er enige spanning is en blijft tussen het perspectief en de terminologie van de theorie enerzijds en het vocabulaire en de visie van het deeltijds kunstonderwijs als systeem anderzijds. Het was niet te bedoeling van deze studie om die spanning te ontkennen, laat staan om ze weg te werken. Evenmin moet in dit onderzoek een pleidooi of strategie gelezen worden om het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen in de richting te duwen van een meer breedsporige en meer geïntegreerde *cultuureducatie*, zoals gedefinieerd in de CiS-theorie. De stelling van huidig onderwijsminister Crevits dat kunstonderwijs, cultuureducatie (al dan niet kunstgerelateerd) en cultuurparticipatie best hand in hand gaan (Crevits, 2015), blijft natuurlijk wel een normatieve stelling waar weinig tegen in kan worden gebracht.

### 7.2 Kunstonderwijs in tijden van competenties

Een centrale plaats in de CiS-theorie wordt ingenomen door de zgn. culturele *basisvaardigheden*. In beleidsteksten vallen ook vaak (en steeds vaker) de met vaardigheden verwante noties *competenties* en *competentiegerichtheid*. Ook als het over kunstonderwijs gaat. We leven blijkbaar in tijden waarin leerinspanningen in termen van vaardigheden en competenties kunnen, misschien zelf moeten, uitgedrukt en gevat worden. Helemaal nieuw is dit zogenaamde competentieparadigma niet (Baldacchino, 1994), toch stellen we vast dat kunstleerkrachten (nog) niet geneigd zijn in die competentietermen over hun onderwijspraktijk te denken en te praten. Leerkrachten werken zelden vanuit of naar afgelijnde competenties, zo geven ze aan. Niettemin stelt het denken in competenties zeker enkele uitdagende vragen aan het kunstonderwijs. Zoals de vraag welke vaardigheden en competenties



precies ontwikkeld worden of zouden moeten worden in het kunstonderwijs (en aanverwante deelvragen: *Welke competenties wel en welke niet? Wie bepaalt welke competenties maatschappelijk relevant zijn? Waarom die selectie aan competenties? Hoe worden competenties tegen elkaar afgewogen? In welke richting en hoe ver moeten die competenties zich ontwikkelen? Enz.*). Daarnaast kan ook de vraag gesteld worden op welke manier die ontwikkeling het best kan gebeuren (*Welk lesverloop? Welke begeleidingsstijl? Welke werkvorm? Welke groepsgrootte? Enz.*). Die tweede vraag volgt automatisch uit de eerste.

Het zijn natuurlijk twee brede en vrij fundamentele vragen. Ze gaan over het *waartoe* en het *hoe* van het kunstonderwijs. De in deze studie verzamelde data suggereren dat op de twee vragen nog geen breed gedragen antwoorden bestaan, noch in het denken van de DKO-leerkrachten zelf (*teacher cognition*) noch in hun praktijk (*teacher's practice*) - als dat natuurlijk al mogelijk of wenselijk zou zijn.

### 7.3 Van ambachtelijke vakmanschap naar eigen artistieke identiteit

Aansluitend bij de eerste kwestie, stelden we in ons onderzoek vast dat DKO-leerkrachten heel wat uiteenlopende doelen verbinden aan hun onderwijspraktijk. Het gaat dus vanuit hun perspectief niet om één vaardigheid of competentie, maar om meerdere. Vaardigheden en competenties worden ook vaak tegelijk nagestreefd en als onlosmakelijk met elkaar verbonden gezien. Anders gezegd: de DKO-leerkracht is niet geneigd te denken in lijstjes van afzonderlijke competenties.

Dat de technische beheersing van de artistieke discipline door zowel leerkrachten als andere sleutelfiguren vaak als doeloriëntatie wordt beklemtoond, was natuurlijk geen verrassing. Het sluit aan bij de CiS-theorie die de kunsten vooral typeert in termen van de motorische vaardigheid (de “doe-vaardigheid”) van het verbeelden. Maar vaktechnische beheersing heeft als discipline-gebonden einddoel nog een brede scope: het gaat van het bemeesteren van puur vaktechnische vaardigheden tot het zich oorspronkelijk kunnen uitdrukken in een bepaalde discipline. Hoewel beide met de techniek en uitvoering van een kunstvorm te maken hebben, staan ze voor een andere visie op kunstonderwijs. Bij een overwegend vaktechnische scholing worden de kunsten benaderd als ambacht en wordt het onder de knie krijgen van de ambachtelijke bedrevenheid het uiteindelijke doel van het onderwijsproces. Wie echter die techniek naar zijn hand leert zetten, gebruikt de ambacht niet zozeer als doel maar als creatief middel, namelijk om iets oorspronkelijk uit te drukken zoals een eigen product(ie) of een nieuwe interpretatie van een bestaand kunstwerk (bv. dans of muziekstuk). Hij of zij probeert zich dan niet zozeer *in* een bepaalde traditie te plaatsen, maar poogt er iets aan toe te voegen of misschien zelfs ronduit te breken met een traditie. Het gaat dan om iets anders (je zou kunnen zeggen: iets *meer*) dan de kunsten in de vingers te krijgen, het gaat erom die naar de eigen hand te zetten en ze zo (nieuw) leven in te blazen. Op het continuüm tussen die twee visies zijn er natuurlijk veel tussenposities. Het lijkt er ook op dat de positie kan verschuiven tijdens een leertraject. Voortgaand op wat de leerkrachten zelf over hun didactische aanpak zeggen, speelt zeker bij muziek en dans er enige volgtijdelijkheid tussen die twee aspecten (een geïnterviewde liet in dat verband wel verstaan dat het strikte didactische adagium “eerst techniek, daarna muziek” steeds minder aanhangers kent). Het blijft natuurlijk wel zo dat de overgang tussen de twee aspecten - zeg maar: van ambachtelijke kundigheid naar eigen artistieke identiteit - geen automatisme is. Een competente leerling is nog geen artistieke referentie. Dat vergt een proces van wat Gert Biesta “subjectiveren” (Biesta, 2010) noemt en net dat aspect krijgt in onderwijs niet altijd kans. Het moet het namelijk wel eens afleggen tegen het strikte “kwalificeren” in termen van afgelijnde vaardigheden en competenties. Dat is een gevaar dat het competentiedenken met zich mee kan brengen.

De traditie van de kunstvorm en het kunstonderwijs in die kunstvorm spelen daarbij ook een rol. Zoals we eerder in dit rapport opmerkten: vandaag lijken de opleidingen voor Muziek en (in mindere mate) Dans en Woordkunst vooral gericht op de uitvoering van bestaand werk, terwijl bij de opleiding

in de beeldende kunsten de creatie van een nieuw, origineel werk voorop staat. Dat huidige verschil in visie tussen de kunstvormen blijft natuurlijk op zich een keuze en geen gegevenheid. Het is een keuze die, in het kader van de *waartoe*-vraag, ook opnieuw kan worden bediscussieerd en beargumenteerd. Dat geldt overigens ook voor de zoveel discipline-overstijgende doelen die door de leerkrachten ter sprake werden gebracht. Het gaat dan om doelen die niet vasthangen aan een artistieke discipline, vaak zelfs niet eens aan kunstonderwijs in het algemeen: spelplezier, zelfstandigheid, creatief denken, sociale vaardigheden, enz. De variatie onder de leerkrachten was ook bij dit type van doelen groot. De vraag of die variatie wenselijk is (een “rijkdom”) dan wel tot gevolg heeft dat het kunstonderwijs verschillende kanten tegelijk uitgaat en het individuele leerproces daarmee zeer leerkrachtafhankelijk is, is voer voor discussie.

#### 7.4 Reflectie

In lijn met de CiS-theorie besteedden we in deze studie veel aandacht aan de reflectieve functie van de kunsten en de plaats van reflectie in het kunstonderwijs. Vanuit die functie nodigt het kunstonderwijs de leerling uit om de kunsten niet enkel te zien en te gebruiken als een eindproduct, maar als een spiegel voor de manier waarop betekenis wordt gegeven. Door die reflectie gaat de leerling niet alleen de kunsten zelf leren kennen, maar leert hij via de kunsten op verschillende manieren naar zichzelf en de wereld kijken. Het leidt tot een rijker cultureel (c.q. artistiek) bewustzijn en de leerling wordt niet enkel iemand die “met kunst bezig is” maar een “observator van de tweede orde” (Laermans, 2002).

We stelden vast dat DKO-leerkrachten op verschillende manieren die reflectieve component een plaats geven in hun lespraktijk, maar dat ze tegelijk aangeven dat ze die component niet zo vaak (kunnen) bespelen als ze zelf zouden willen. Dat impliceert dat het belang van reflectie wel door de leerkrachten wordt herkend, maar dat het met afstand beschouwen en contextualiseren van eigen of andermans kunstwerken te weinig ruimte krijgt in het uitgevoerde curriculum. En weinig *ruimte* betekent hier vooral weinig *tijd*. Want vooral tijdsdruk wordt als argument aangehaald door de leerkrachten. Vandaar dat vooral in de korte praktijklessen (vooral binnen de studierichtingen Muziek en Dans) persoonlijke, maatschappelijke en historische reflecties zelden aan bod komen. In de meer theoretische vakken (bv. AMV) komen ze meer aan bod.

Zet het DKO vandaag dan te weinig in op de reflectie op en door kunsten? Een dergelijk evaluatief standpunt kan alleen maar ingenomen worden als - op grond van die *waartoe*-vraag - een uitspraak wordt gedaan over wat ‘voldoende reflectie’ is. In welke mate moeten leerlingen kunst leren zien en gebruiken als een middel om een bepaalde betekenis (in termen van van Heusden: “een cultureel bewustzijn”) uit te drukken? Het is bovendien wel zo dat het zich vervolmaken in het hanteren van een artistiek medium of een artistieke discipline wellicht nooit helemaal *niet*-reflectief is. Bij het gebruik van materialen en techniek komt immers altijd - zelfs bij vaardigheden die bijna puur routineus of “zonder nadenken” lijken te gebeuren - een bepaalde vorm van “nadenkendheid” mee (Sennett, 2008). Of zoals een geïnterviewde met betrekking tot de muziekopleiding aanhaalde: “(...) reflectie verloopt net *via* de technische uitvoering”. Het blijft wel zo dat het trachten te excelleren in technische uitvoering (bv. instrumentbeheersing) niet automatisch veel persoonlijke of maatschappelijke reflectie met zich zal meebrengen. Een leerkracht die vooral vaktechniek voorop stelt (*Het belangrijkste is dat ze met hun instrument bezig zijn.*” (MU\_MG\_piano)), zal in het licht van dat doel immers weinig reflectieve vragen (moeten) stellen aan de leerling. Om die redenering te staven, grijpen we terug naar een anekdote die van Heusden beschrijft in het boek *Cultuur in de Spiegel*. Het is een korte anekdote die zeker ook aanleiding kan geven tot een interessante discussie over de plaats van vaktechnische training en brede reflectie in kunstopleidingen:

*“Een jongen vroeg aan een beroemde Turkse gitarist: “Meneer Erdinc, ik oefen minstens acht uur per dag. Maar het lukt me niet om net zo goed te worden als u. Wat raadt u mij aan?” Waarop de gitarist zei: “Niet zoveel oefenen. Probeer te leven. Dan word je vanzelf goed.” (van Hensden, 2010, p. 34, eigen cursivering)*

## 7.5 Artistiek-didactische aanpak

Zoals gezegd, de vraag naar welke vaardigheden en competenties het DKO stimuleert, brengt de vraag met zich mee *hoe* die vaardigheden het best worden aangeleerd. Verschillende delen in deze studie (over lesinhoud, lesverloop, leerlijn, ...) gingen daar dieper op in. Algemeen kunnen we concluderen dat het DKO vandaag staat voor een vrij brede waaier aan instructievormen (groepswerk tot geïndividualiseerde werkvormen), lesopbouw en programma-opbouw (lineair tot spiraalvormig), begeleidingsstijlen (substituerend tot kapitaliserend), ... Dat betekent opnieuw: er is niet één didactische visie en aanpak in het DKO, er zijn er vele. Hoewel er binnen alle studierichtingen en graden natuurlijk wel dominante patronen zijn te herkennen (de “lijnen” die leerkrachten bewust of onbewust in hun lessen aanbrengen, werden in de vorige hoofdstukken beschreven) toch lijkt ons net die variatie tekenend als huidig antwoord op de *hoe*-vraag. Opvallend daarbij is dat door veel betrokkenen (leerkrachten maar ook sleutelfiguren) wordt gepleit die variatie niet te beknootten en dus de didactische mogelijkheden niet al te hard te stroomlijnen. Het woord ‘leerlijn’ - dat voor leerkrachten nogal de connotatie heeft van een standaardisering van het leerproces in de vorm van vastgelegde ankerpunten - wordt vanuit die optiek met een argwaan bekeken. De leerkrachten willen de mogelijkheid behouden om zelf een eigen flow in hun didactiek te brengen, zonder dat ze daarbij een vooraf uitgeschreven verloop (in leerlijn, plan, boek, ...) moeten volgen. Net de flexibiliteit in didactische aanpak garandeert (het soepel inspelen op) creativiteit bij de leerlingen, zo wordt geredeneerd.

## 7.6 Tot slot

Tot slot herhalen we dat dit onderzoek kwalitatief en vooral exploratief was. Verder kwantitatief en hypothese-gedreven onderzoek kan bepalen in welke mate de vastgestelde tendensen en argumenten voorkomen binnen de gehele groep van alle DKO-leerkrachten in Vlaanderen. Ook de rol van de opleiding van de DKO-leerkrachten kan daarbij onder de loep worden genomen, daar deze mogelijk een grote impact heeft op de wijze waarop de DKO-leerkrachten over hun eigen kunstonderwijs nadenken (*teacher cognition*). De DKO-leerlingen zelf (*student cognition*) kregen in dit onderzoek nog geen stem. Ook daar ligt zeker een piste voor verder onderzoek.

# Referenties

- Baldacchino, J.** (1994). Art's Gaming Lost: within the make-belief of curricular certainty. *Curriculum Studies*, 2(3), 333-344.
- Bamford, A.** (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Biesta, G.** (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers
- Borg, S.** (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Bovyn G.K., De Vos & Vandersteene L. (o.l.v. Christiaens J., Gaus H., Reynaert H., Van Damme C. & Vermeulen F.)** (2001), *Gemeentelijke financiering van het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen: een vergelijkende en beleidsgerichte studie, Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*. Gent: Universiteit Gent.
- Bullock, A.L., & Galbraith, L.** (1992). Images of art teaching: Comparing the beliefs and practices of two secondary art teachers. *Studies in Art Education*, 43(2), 86-97.
- Crevits, H.** (2015). *Laat het (deeltijds) kunstonderwijs groeien en bloeien! Persbericht*. Gedownload op: <http://www.hildecrevits.be>
- De Vries, R.** (2010). *Flemish Eurydice report 2010. Review of Education Policy and the Organisation of the Education System in the Flemish Community of Belgium*. Brussels: Flemish Ministry of Education and Training, Department of Education and Training.
- Dinklo, I.** (2006). Fabels en feiten over kwalitatieve onderzoeksresultaten. Hardnekkige misverstanden over generaliseren van kwalitatieve onderzoeksuitkomsten. *Kwalon*, 11(2), 35-43.
- Donald, M.** (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M.** (2006). Art and Cognitive Evolution. In M. Turner (ed). *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* (3-20). Oxford University Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M.** (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Gibson, R.** (2003). Learning to be an Art Educator: Student teachers' attitudes to art and art education. *International Journal Of Art and Design Education*, 22(1), 111-120.
- Grauer, K.** (1998). Beliefs of preservice teachers towards art education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R. and Paola, R.** (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., and Sheridan, K.** (2013). *Studio Thinking 2: The Real benefits of Visual Arts Education*. New York, NY: Teachers College Columbia University.
- Koroscik, J.** (1993). Learning in the visual arts: Implications for preparing art teachers. *Arts Education Policy Review* 94(5), 20-25.
- Laermans, R.** (2002). *Het cultureel regiem*. Tielt: Lannoo.
- Miraglia, K. M.** (2008). Attitudes of preservice general education teachers toward art. *Visual Arts Research*, 34(1), 53-62.
- Morgan, D. L.** (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, K.** (2005). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush & C. Haden (Eds.). *The development of autobiographical memory and self-understanding* (3-28). New York: Psychology Press.
- Pope, C., & Mays, N.** (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: An introduction to qualitative methods in health and health services research. *British Medical Journal*, 311, 42-45.
- Rekenhof** (2003). *Deeltijds kunstonderwijs, Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Rekenhof.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., Palmer, P.** (2009). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Sennett, R.** (2008). *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Press.
- SLO** (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

- Thiers, P.** (2006). *Participatie aan het Deeltijds Kunst Onderwijs in Vlaanderen 2004. Een cijfermatige analyse*. Brussel: Koninklijk Conservatorium Brussel (Erasmushogeschool).
- van Heusden, B.** (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede: RUG/SLO.
- van Heusden, B.** (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie.
- Vanderschaeghe, P.** (2001). Het deeltijds kunstonderwijs, *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 30, 135-144.
- Vanderschaeghe, P.** (2010). *Cijfers in het deeltijds kunstonderwijs XVI. Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2010*. Brussel: OVSG.
- Verloop, N., van Driel, J. & Meijer, P.** (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vermeersch L., Capéau B., Van Isterbeeck K., Groenez S.** (2011). *Wie speelt de eerste viool?* Leuven: HIVA-KU Leuven.
- Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W.** (2012). *Cultuur in de spiegel – Vlaanderen. Onderzoeksfase 1: juli 2012 – november 2012 Tussentijds rapport. In opdracht van CANON Cultuurcel*. Leuven – Brussel: HIVA-KU Leuven – Vrije Universiteit Brussel.
- Vermunt, J.** (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vlaamse Gemeenschap** (1990). *Decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990*. Brussel: Vlaams parlement.
- Vlaamse Gemeenschap** (2013). *Statistisch jaarboek 2012-2013*. Retrieved from: [http://ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files\\_1213/397-404.pdf](http://ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files_1213/397-404.pdf).
- Winner, E., Goldstein, T.R., & Vincent-Lancrin, S.** (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/eri/arts.htm>
- Woods, D.** (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.